UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JERSON SANDRO SANTOS DE SOUZA

ATRIBUIÇÕES CAUSAIS PARA RESULTADOS ACADÊMICOS E SUA RELAÇÃO COM MÉTODOS E HÁBITOS DE ESTUDO NO ENSINO SUPERIOR

MANAUS
2024

JERSON SANDRO SANTOS DE SOUZA

ATRIBUIÇÕES CAUSAIS PARA RESULTADOS ACADÊMICOS E SUA RELAÇÃO COM MÉTODOS E HÁBITOS DE ESTUDO NO ENSINO SUPERIOR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof[a]. Dra. Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas

MANAUS

2024

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Souza, Jerson Sandro Santos de
S729a Atribuições causais para resultados acadêmicos e sua relação com métodos e hábitos de estudo no ensino superior / Jerson Sandro Santos de Souza . 2024
260 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Hábitos de estudo. 2. Atribuições causais. 3. Rendimento acadêmico. 4. Formação de professores. 5. Ensino superior. I. Mascarenhas, Suely Aparecida do Nascimento. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

JERSON SANDRO SANTOS DE SOUZA

ATRIBUIÇÕES CAUSAIS PARA RESULTADOS ACADÊMICOS E SUA RELAÇÃO COM MÉTODOS E HÁBITOS DE ESTUDO NO ENSINO SUPERIOR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em 19 de dezembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas, Presidente/Orientadora
Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Brasil

Profª. Dra. Iolete Ribeiro da Silva, Membro titular interno
Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Brasil

Profª. Dra. Gisele Cristina Resende, Membro titular interno
Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Brasil

Prof. Dr. Antonio Roazzi, Membro titular externo
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Brasil

Prof. Dr. Adrián Cuevas Jiménez, Membro titular externo
Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM), FES Iztacala, México

Profª. Dra. Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira, Membro suplente externo
Universidade da Madeira (UMa), Portugal

AGRADECIMENTOS

À Profª. Dra. Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas, pela orientação, inspiração, paciência, incentivo, amizade e confiança, sempre presentes.

Aos professores que participaram da banca examinadora, pelas valiosas sugestões, críticas e convites à reflexão, que contribuíram enormemente para a melhoria da qualidade deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE-UFAM), que, por meio de seus docentes e de sua Coordenação, ofereceu-me a oportunidade de estudar e concluir este doutorado.

A todos os participantes desta pesquisa, estudantes de graduação e pós-graduação, que gentilmente contribuíram para a compreensão dos fenômenos investigados com importantes informações e experiências.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa de estudos, que permitiu uma dedicação mais intensiva a este trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação de Manaus, que, por meio do Programa Qualifica, me beneficiou com a liberação para estudos.

Aos meus pais, os principais incentivadores da minha trajetória educacional, que não mediram esforços para me apoiar ao longo das adversidades.

À minha esposa, amiga e companheira, Ana Paula, pelo apoio, incentivo, paciência e por compreender os momentos de ausência durante a dedicação ao doutorado.

E, acima de tudo, ao Senhor Jesus Cristo, Deus de Deus, Luz da Luz, por conceder-me saúde, perseverança e todas as condições, visíveis e invisíveis, que permitiram a conclusão deste trabalho.

A educação produz mentes melhores; e o conhecimento da mente pode produzir uma melhor educação.

Daniel T. Willingham

RESUMO

Os *hábitos de estudo* são práticas regulares de estudo que ocorrem em contextos estáveis. Trata-se de um construto complexo, que inclui uma série de comportamentos envolvidos na atividade de estudar. Os hábitos de estudo influenciam a aprendizagem e o rendimento acadêmico de estudantes universitários e os ajudam, especialmente aqueles com um histórico insatisfatório de desempenho, a atender às exigências acadêmicas do ensino superior. Por outro lado, as *atribuições causais* para resultados acadêmicos são as explicações que os indivíduos dão aos seus bons e fracos desempenhos acadêmicos. Essas crenças causais geram consequências psicológicas que condicionam a motivação dos estudantes e, por conseguinte, o seu grau de esforço e de persistência nas aprendizagens. Dessa forma, investigar os modos de aprender de estudantes universitários a partir da relação entre essas duas variáveis é olhar para o processo de estudo-aprendizagem enfatizando a combinação entre o querer e o saber aprender. Nessa perspectiva, o objetivo geral deste trabalho é analisar as possíveis relações entre as explicações que estudantes de graduação e pós-graduação dão aos seus sucessos e insucessos acadêmicos e o modo como lidam com o processo de estudo-aprendizagem, atentando para os estilos atribucionais que melhor favorecem os hábitos de estudo e o rendimento acadêmico geral. A tese que norteou a presente pesquisa foi a seguinte: as atribuições causais para resultados acadêmicos mais adaptativas favorecem a formação de bons métodos e hábitos de estudo entre estudantes do ensino superior. Trata-se de uma pesquisa descritiva, transversal e de métodos mistos convergentes. A pesquisa, realizada ao abrigo do PPGE-UFAM, com apoio de bolsa CAPES, está situada no campo da educação em suas interfaces com a psicologia escolar, a psicologia cognitiva e a psicologia da aprendizagem no ensino superior. A amostra principal, não probabilística (por conveniência), foi composta por 629 estudantes universitários (graduação e pós-graduação), de 168 cursos e 92 instituições de ensino superior. A amostra contemplou estudantes provenientes de todas as 27 unidades federativas do Brasil e de outros países. Para a coleta de dados quantitativos, utilizou-se questionário. Esse instrumento, elaborado em formato eletrônico (Google Forms), foi disponibilizado aos potenciais participantes via *e-mail*. Os dados quantitativos foram analisados de acordo com procedimentos da estatística descritiva e inferencial. Os dados qualitativos foram coletados mediante entrevistas semiestruturadas e tratados e analisados segundo os pressupostos da análise de conteúdo. Os resultados indicam, por exemplo, que a atribuição de bom desempenho ao esforço e à organização dos estudos foi o estilo atribucional que se relacionou aos melhores resultados de hábitos de estudo e de desempenho acadêmico geral entre os participantes, explicando, enquanto preditor positivo e significativo, 51,6% da variância dos hábitos de estudo. De modo geral, levando em consideração a totalidade dos dados analisados, constatou-se que diferentes estilos atribucionais, referentes tanto ao bom quanto ao fraco desempenho, impactam diferencialmente os hábitos de estudo e o desempenho acadêmico geral de estudantes do ensino superior. As implicações dos resultados para programas de apoio ao processo de estudo-aprendizagem no ensino superior e para a formação de professores também foram discutidas.

Palavras-chave: hábitos de estudo; atribuições causais; rendimento acadêmico; formação de professores; ensino superior.

ABSTRACT

Study habits are regular study practices that occur in stable contexts. It is a complex construct that includes a series of behaviors involved in the activity of studying. Study habits influence the learning and academic performance of university students and help them, especially those with an unsatisfactory record of performance, to meet the academic demands of higher education. On the other hand, *causal* attributions for academic results are the explanations that individuals give for their good and poor academic performances. These causal beliefs generate psychological consequences that condition students' motivation and, consequently, their level of effort and persistence in learning. In this way, investigating university students' ways of learning based on the relationship between these two variables means looking at the study-learning process by emphasizing the combination of wanting to learn and knowing how to learn. From this perspective, the general objective of this study is to analyze the possible relationships between the explanations that undergraduate and graduate students give for their academic successes and failures and the way they deal with the study-learning process, paying attention to the attributional styles that best favor study habits and overall academic performance. The thesis guiding this research was the following: more adaptive causal attributions for academic results favor the formation of good study methods and habits among higher education students. This is a descriptive, cross-sectional, convergent mixed-methods study. The research, carried out under the PPGE-UFAM, with the support of a CAPES grant, is situated in the field of education in its interfaces with school psychology, cognitive psychology and the psychology of learning in higher education. The main sample, non-probabilistic (for convenience), was made up of 629 university students (undergraduate and graduate), from 168 courses and 92 higher education institutions. The sample included students from all 27 Brazilian states and from other countries. A questionnaire was used to collect quantitative data. This instrument, prepared in electronic format (Google Forms), was made available to potential participants via e-mail. The quantitative data was analyzed using descriptive and inferential statistical procedures. The qualitative data was collected through semi-structured interviews and processed and analyzed according to the assumptions of content analysis. The results indicate, for example, that attributing good performance to effort and organization of studies was the attributional style that was related to the best results in study habits and overall academic performance among the participants, explaining, as a positive and significant predictor, 51.6% of the variance in study habits. Overall, taking into account all the data analyzed, it was found that different attributional styles, referring to both good and poor performance, have a differential impact on the study habits and overall academic performance of higher education students. The implications of the results for programs to support the study-learning process in higher education and for professor training were also discussed.

Keywords: study habits; causal attributions; academic performance; professor training; higher education.

RESUMEN

Los hábitos de estudio son prácticas regulares de estudio que se dan en contextos estables. Se trata de un constructo complejo que incluye una serie de comportamientos implicados en la actividad de estudiar. Los hábitos de estudio influyen en el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios y les ayudan, especialmente a aquellos con un historial de rendimiento insatisfactorio, a satisfacer las exigencias académicas de la educación superior. Por otro lado, las atribuciones causales de los resultados académicos son las explicaciones que los individuos dan de sus buenos y malos rendimientos académicos. Estas creencias causales generan consecuencias psicológicas que condicionan la motivación de los estudiantes y, en consecuencia, su nivel de esfuerzo y persistencia en el aprendizaje. De este modo, investigar las formas de aprender de los estudiantes universitarios a partir de la relación entre estas dos variables supone contemplar el proceso de estudio-aprendizaje haciendo hincapié en la combinación de querer aprender y saber aprender. Desde esta perspectiva, el objetivo general de este estudio es analizar las posibles relaciones entre las explicaciones que los estudiantes de grado y postgrado dan a sus éxitos y fracasos académicos y la forma en que afrontan el proceso de estudio-aprendizaje, prestando atención a los estilos atribucionales que mejor favorecen los hábitos de estudio y el rendimiento académico global. La tesis que guió esta investigación fue la siguiente: las atribuciones causales más adaptativas de los resultados académicos favorecen la formación de buenos métodos y hábitos de estudio entre los estudiantes de educación superior. Se trata de una investigación descriptiva, transversal y de métodos mixtos convergentes. La investigación, realizada en el ámbito del PPGE-UFAM, con el apoyo de una beca CAPES, se sitúa en el campo de la educación en sus interfaces con la psicología escolar, la psicología cognitiva y la psicología del aprendizaje en la educación superior. La muestra principal, no probabilística (por conveniencia), estuvo compuesta por 629 estudiantes universitarios (de grado y postgrado) de 168 cursos y 92 instituciones de educación superior. La muestra incluyó estudiantes de los 27 estados brasileños y de otros países. Se utilizó un cuestionario para recoger datos cuantitativos. Este instrumento, preparado en formato electrónico (Google Forms), se puso a disposición de los posibles participantes por correo electrónico. Los datos cuantitativos se analizaron mediante procedimientos estadísticos descriptivos e inferenciales. Los datos cualitativos se recogieron mediante entrevistas semiestructuradas y se trataron y analizaron según los supuestos del análisis de contenido. Los resultados indican, por ejemplo, que atribuir el buen rendimiento al esfuerzo y a la organización del estudio fue el estilo atribucional que se relacionó con mejores resultados en los hábitos de estudio y en el rendimiento académico global de los participantes, explicando, como predictor positivo y significativo, el 51,6% de la varianza en los hábitos de estudio. En conjunto, teniendo en cuenta todos los datos analizados, se encontró que los diferentes estilos atribucionales, referidos tanto al buen como al mal rendimiento, tienen un impacto diferencial en los hábitos de estudio y en el rendimiento académico global de los estudiantes de educación superior. También se analizaron las implicaciones de los resultados para los programas de apoyo al proceso de estudio-aprendizaje en la educación superior y para la formación de los profesores.

Palabras clave: hábitos de estudio; atribuciones causales; rendimiento académico; formación de los profesores; educación superior.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo geral de aprendizagem do estudante 31
Figura 2 – Condicionantes do rendimento acadêmico 33
Figura 3 – Interação entre fatores associados ao rendimento acadêmico 34
Figura 4 – Uma teoria atribucional da motivação e emoção 49
Figura 5 – Atribuições adaptativas e desadaptativas para sucesso e fracasso segundo o modelo de Weiner 55
Figura 6 – Um processo atribucional que descreve comportamentos do professor que funcionam como pistas causais indiretas 58
Figura 7 – Diferentes perspectivas de investigação dos comportamentos de estudo 74
Figura 8 – Plano geral da pesquisa (métodos mistos convergentes) 98
Figura 9 – Principais variáveis do estudo 101
Figura 10 – Fases da análise de conteúdo 114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Causas de sucesso e fracasso, classificadas segundo locus, estabilidade e controlabilidade 41
Quadro 2 – Causas percebidas de sucesso e fracasso em situações de realização acadêmica 42
Quadro 3 – Causas percebidas de sucesso e fracasso em estudos brasileiros 43
Quadro 4 – Reações afetivas associadas às dimensões causais 48
Quadro 5 – A dimensionalidade dos hábitos de estudo (continua) 75
Quadro 6 – Tipos de estratégias de aprendizagem (continua) 76
Quadro 7 – Hábitos de estudo e seus efeitos sobre a vida social e profissional 89
Quadro 8 – Planejamento dos procedimentos de métodos mistos convergentes 97
Quadro 9 – Matriz do questionário on-line de variáveis pessoais e contextuais associadas aos hábitos de estudo e ao desempenho acadêmico 106
Quadro 10 – Distribuição das questões do QMHE 107
Quadro 11 – Distribuição das questões do QARE 108
Quadro 12 – Abordagem convencional para interpretar um coeficiente de correlação 112
Quadro 13 – Procedimentos da análise de conteúdo efetuados na pesquisa (continua) 123
Quadro 14 – Outras características dos participantes (frequências), n = 629 estudantes universitários 126
Quadro 15 – Descrição das variáveis consideradas nas análises estatísticas (continua) 127
Quadro 16 – Graus de adaptabilidade das atribuições causais consideradas 130
Quadro 17 – Heteroatribuições de bom desempenho acadêmico (Questão 1) 167
Quadro 18 – Heteroatribuições de fraco desempenho acadêmico (Questão 2) 169
Quadro 19 – Autoatribuições de bom desempenho acadêmico (Questão 3) 170
Quadro 20 – Autoatribuições de fraco desempenho acadêmico (Questão 4) 171
Quadro 21 – Dificuldades encontradas no autoestudo (Questão 5) 172
Quadro 22 – Hábitos inadequados de estudo (Questão 6) 173
Quadro 23 – Métodos de estudo percebidos como eficazes (Questão 7) 174
Quadro 24 – Autoconceito como estudante (Questão 8) 176
Quadro 25 – Dificuldades de estudo na pandemia (Questão 9) 177
Quadro 26 – Opiniões sobre programas de apoio psicopedagógico ao processo de estudo-aprendizagem (Questão 10) 178
Quadro 27 – Categorias que emergiram da análise das respostas às questões 1, 2, 3 e 4 180
Quadro 28 – Categorias que emergiram da análise das respostas às questões 5, 6, 7 e 9 185
Quadro 29 – Métodos de estudo percebidos como eficazes pelos entrevistados 192
Quadro 30 – Síntese dos resultados quantitativos e qualitativos 204

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução do número de instituições e de matrículas no ensino superior brasileiro 26
Tabela 2 – Resultados do teste de normalidade, n = 629 estudantes universitários (continua)..... 110
Tabela 3 – Confiabilidade das escalas utilizadas (Alfa de Cronbach), n = 629 estudantes universitários 129
Tabela 4 – Médias, desvios-padrão, medianas, intervalos interquartis, valores mínimo e máximo das subescalas do QARE, n = 629 estudantes universitários..... 132
Tabela 5 – Médias (e desvios-padrão) das subescalas do QARE, por sexo, nível do curso, tipo de instituição e nacionalidade 133
Tabela 6 – Médias (e desvios-padrão) das subescalas do QARE, por grupos de desempenho (níveis da variável DAA)..... 134
Tabela 7 – Médias, desvios-padrão, medianas, intervalos interquartis, valores mínimo e máximo das subescalas do QMHE, n = 629 estudantes universitários..... 135
Tabela 8 – Médias (e desvios-padrão) das subescalas do QMHE, por grupos de desempenho (níveis da variável DAA)..... 136
Tabela 9 – Médias, desvios-padrão, valores mínimo e máximo, medianas e intervalos interquartis da variável TE (tempo dedicado aos estudos por semana), por grupos de desempenho..... 137
Tabela 10 – Histórico de desempenho dos participantes (frequências relativas referentes às variáveis de produto), n = 629 estudantes universitários 138
Tabela 11 – Correlações entre atribuições causais para o bom e para o desempenho e hábitos de estudo (HE), n = 629 estudantes universitários 139
Tabela 12 – Correlações entre comportamentos de estudo (subescalas QMHE) e atribuições causais (subescalas do QARE), n = 629 estudantes universitários..... 140
Tabela 13 – Correlações entre os diferentes comportamentos de estudo investigados (subescalas do QMHE), n = 629 estudantes universitários..... 141
Tabela 14 – Correlações entre hábitos de estudo, comportamentos específicos de estudo e desempenho acadêmico atual (DAA), n = 629 estudantes universitários 141
Tabela 15 – Correlações entre atribuições causais para o bom e para o fraco desempenho e desempenho acadêmico atual (DAA), n = 629 estudantes universitários 142
Tabela 16 – Resumo do modelo de regressão linear múltipla, por etapas (stepwise), do impacto das atribuições causais sobre os hábitos de estudo (HE)..... 145
Tabela 17 – Coeficientes da regressão linear múltipla, considerando HE como variável dependente145
Tabela 18 – Comparações estatísticas (Kruskal-Wallis) entre os grupos de desempenho (MF, F, R, B e MB) em relação aos comportamentos de estudo considerados (subescalas do QMHE)..... 147
Tabela 19 – Comparações estatísticas (Kruskal-Wallis) entre os grupos de desempenho (MF, F, R, B e MB) em relação às atribuições causais consideradas (subescalas do QARE)..... 149
Tabela 20 – Correlações entre as atribuições causais para o bom e o fraco desempenho (subescalas do QARE), n = 629 estudantes universitários..... 156
Tabela 21 – Comparações estatísticas entre variáveis de presságio/produto em relação às atribuições causais consideradas (subescalas do QARE) 161
Tabela 22 – Comparações estatísticas entre variáveis de presságio/produto em relação aos comportamentos de estudo investigados (subescalas do QMHE)..... 162

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Médias das subescalas do QARE, n = 629 estudantes universitários 132
Gráfico 2 – Médias das subescalas do QMHE, n = 629 estudantes universitários..... 135
Gráfico 3 – Médias da variável HE (hábitos de estudo), por grupos de desempenho..... 147
Gráfico 4 – Médias das subescalas do QMHE, por grupos de desempenho (níveis da variável DAA) 148
Gráfico 5 – Médias das subescalas do QARE, por grupos de desempenho (F, R, B e MB)..... 150
Gráfico 6 – Médias das variáveis HE (hábitos de estudo) e DAA (desempenho acadêmico atual), por grupos de atribuições causais predominantes..... 155

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14
1.1 Motivação da pesquisa 14
1.2 Delimitação e problemática 16
1.3 Objetivos 23
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 24
2.1 Ensino superior: características, desafios e possibilidades 24
2.1.1 Rendimento acadêmico: definições e fatores que o influencia 28
2.1.2 Categorizações das variáveis que influenciam o rendimento acadêmico 30
2.1.3 Resumo da seção 35
2.2 Atribuição de causalidade 37
2.2.1 O modelo atribucional de Bernard Weiner 39
2.2.2 Implicações educacionais do modelo atribucional de Weiner 51
2.2.3 Como as atribuições dos docentes afetam os desempenhos dos discentes 63
2.3 Hábitos de estudo 64
2.3.1 Abordagens do comportamento de estudo 70
2.3.2 Hábitos de estudo eficientes não surgem de forma espontânea 75
2.3.3 Diferentes posturas ante o processo de estudo-aprendizagem 81
2.3.4 Hábitos de estudo eficientes e seus principais efeitos 85
3 METODOLOGIA 90
3.1 Caracterização da pesquisa 90
3.2 Principais variáveis do estudo 100
3.3 População e construção da amostra 102
3.4 Instrumentos de coleta de dados 104
3.4.1 O questionário 104
3.4.2 A entrevista semiestruturada 108
3.5 Análise de dados 110
3.5.1 Dados quantitativos: análises estatísticas 110
3.5.2 Dados qualitativos: análise de conteúdo 112
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO 125
4.1 Pesquisa quantitativa 125

4.1.1 Participantes 125
4.1.2 Variáveis investigadas 127
4.1.3 Confiabilidade das escalas utilizadas 129
4.1.4 Graus de adaptabilidade das atribuições causais 130
4.1.5 Estatísticas descritivas 131
4.1.6 Correlações: atribuições causais, hábitos de estudo e desempenho acadêmico 138
4.1.7 Regressão linear múltipla: impacto das atribuições causais sobre os hábitos de estudo 144
4.1.8 Comparações: hábitos de estudo, atribuições e desempenho acadêmico atual 146
4.1.9 Outras comparações: atribuições causais e comportamentos de estudo como fenômenos multideterminados 160
4.2 Pesquisa qualitativa 166
4.2.1 Participantes 166
4.2.2 Descrição dos resultados 167
4.2.3 Inferências e interpretação dos resultados 179
5 CONCLUSÕES 203
6 IMPLICAÇÕES 208
6.1 Implicações para programas de intervenção 208
6.2 Implicações para a formação de professores 211
REFERÊNCIAS 216
APÊNDICES 246
APÊNDICE A – Questionário *on-line* de variáveis pessoais e contextuais associadas aos hábitos de estudo e ao desempenho acadêmico 247
APÊNDICE B – Roteiro da entrevista semiestruturada 252
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) 253
APÊNDICE D – Análise descritiva dos itens do QARE 255
APÊNDICE E – Análise descritiva dos itens do QMHE 256
APÊNDICE F – Outras comparações estatísticas (Kruskal-Wallis) entre variáveis de presságio/produto em relação às atribuições causais consideradas 258
APÊNDICE G – Outras comparações estatísticas (Kruskal-Wallis) entre variáveis de presságio/produto em relação aos comportamentos de estudo investigados 259

1 INTRODUÇÃO

Nesta introdução, definimos e delimitamos o tema, colocamos o problema de pesquisa, formulamos os objetivos e explanamos suscintamente a metodologia que será adotada na investigação. De modo geral, esclarecemos que os modos de aprender de estudantes de graduação e pós-graduação serão investigados a partir da perspectiva de duas variáveis que definem o comportamento do estudante ante o processo de estudo-aprendizagem e que interferem no seu rendimento acadêmico: os hábitos de estudo e as atribuições causais para resultados acadêmicos.

1.1 Motivação da pesquisa

Sou professor de Matemática da rede pública de ensino. Observei várias vezes em sala de aula um fenômeno que foi fundamental para o início desta investigação: muitos discentes concebem equivocadamente o processo de aprendizagem escolar. Parecem achar que o ato de aprender depende exclusivamente de um talento inato, não importando o esforço, o empenho contínuo, o trabalho individual, a organização, os métodos de estudo. De quando em quando, algum aluno meu justificava o baixo desempenho em uma avaliação dizendo: “Professor, eu não fui bem na prova porque eu sou burro, eu nunca fui bom em Matemática”. Imediatamente me punha a convencê-lo do verdadeiro motivo, recorrendo a um sincero exercício de maiêutica socrática. Ele estava com o caderno em branco, não havia feito qualquer anotação sobre o conteúdo cobrado, não realizara os deveres de casa propostos, estava faltando demais às aulas e tinha o costume de conversar durante as explicações. Mas o aluno não considerava esses fatores na hora de explicar os seus resultados acadêmicos negativos. Ele parecia ter uma concepção inatista de como se dá a aprendizagem escolar. Situações extremas como essa, com as quais me deparei enquanto professor de Matemática, estão na origem do meu interesse em investigar as relações entre as percepções causais de desempenho acadêmico dos estudantes e os seus comportamentos de estudo. Ora, se o aluno acredita que aprender determinado conteúdo é questão de talento inato, ou seja, de causas internas, estáveis e incontroláveis (evocando a perspectiva teórica adotada neste trabalho), muito provavelmente não se comportará ativamente para a construção do conhecimento em questão.

Esse problema me incomodava e ainda me incomoda bastante. Quando ele exigiu uma solução, no contexto da minha prática docente, formulei inicialmente a seguinte hipótese: os alunos têm um desempenho ruim em Matemática porque eles não sabem se organizar para o

estudo dessa disciplina. Essa hipótese norteou minha identidade de professor de Matemática. Este passou a ser o meu *modus operandi*: ensinar Matemática e como se deve estudar Matemática. Mas eu ainda não sabia como lidar com o problema de modo mais objetivo, pois as soluções que eu propunha eram baseadas unicamente em minhas experiências. A perspectiva mudou quando iniciei o curso de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática. Os instrumentos intelectuais que eu ia adquirindo no curso e os estudos pessoais que ele inspirava me deram a oportunidade de formular o problema que me absorvia de forma mais clara e objetiva, e propor soluções mais fundamentadas para a minha prática. Entretanto, por uma questão de prazo e de orientação, não tive a oportunidade de trabalhar com esse problema no mestrado. Já no doutorado, pude retomar academicamente esse problema, e elaborar melhor a minha visão sobre ele, principalmente por causa dos direcionamentos dados pela minha orientadora. Nesse nível, o problema foi inserido em um novo contexto, o do ensino superior e sua relação com a formação docente. Partindo do pressuposto de que o professor não pode ensinar para "aprender a aprender", se ele mesmo não aprendeu a aprender, me voltei para a investigação da relação entre as explicações causais de resultados acadêmicos e os hábitos de estudo de estudantes universitários, muitos dos quais são ou serão professores.

Portanto, este trabalho é uma tentativa de reconstrução dos saberes da minha prática docente em sua forma mais objetiva e sistemática. É pesquisa no sentido de elemento que fornece ao professor um recurso para elaborar os próprios conhecimentos de modo sistemático, mediante a articulação entre o saber já consolidado e a reflexão que ele elabora a partir da prática e da experiência (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2015). Como essas teorizações incipientes surgiram da minha prática docente e da reflexão sobre essa prática, atividades realizadas no contexto amazônico, entendo que o meu estudo é adequado à linha de pesquisa Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia (Linha de pesquisa 2 do PPGE-UFAM). A tudo isso subjaz a ideia de que o futuro intelectual dos alunos não é inexoravelmente determinado por fatores biológicos ou socioeconômicos. Há, entre outras coisas, concepções e ações individuais e institucionais que podem auxiliar os aprendizes a superarem os enormes obstáculos criados pelas diferenças e adversidades que compõem a condição humana; obstáculos que se interpõem entre a pessoa e seu pleno desenvolvimento físico, social, emocional, cognitivo e moral.

1.2 Delimitação e problemática

O termo "hábito de estudo" é normalmente utilizado para designar o grau em que o aprendiz se envolve em práticas regulares de estudo, como revisão, autoteste e ensaio de material aprendido, que ocorrem em um ambiente propício ao estudo (Credé; Kuncel, 2008). A formação de bons hábitos de estudo requer o domínio de métodos e técnicas de estudo apropriados, bem como a capacidade de gerenciar o tempo e outros recursos. Além disso, hábitos de estudo eficientes demandam uma atitude positiva e compromissada do aprendiz em relação ao ato específico de estudar e aos objetivos maiores de uma educação universitária (Credé; Kuncel, 2008).

O hábito de estudo é um fenômeno complexo e multifacetado, que integra uma série de outros comportamentos e elementos. Ou seja, "uma pessoa que apresenta hábitos de estudo adequados é aquela que emite diversos comportamentos que compõem a classe de comportamentos mais geral denominada estudar" (Pergher *et al*., 2012, p. 277). Para Hernández-Pina (2001), os hábitos de estudo incluem o planejamento dos estudos, a escolha de lugar e ambiente apropriados, o método de estudo, os hábitos de leitura, a memória e a atenção, o comportamento estratégico em sala de aula, as técnicas auxiliares de estudo e a atividade sistemática de revisão e de realização de atividades de avaliação.

Visto que o processo de auto-organização pessoal voltado para o cumprimento das metas acadêmicas inclui necessariamente a formação de bons hábitos de estudo, diversas pesquisas verificaram que os hábitos de estudo interferem no rendimento acadêmico de estudantes do ensino superior (Reed *et al.*, 1996; Elliot; McGregor; Gable, 1999; Okpala; Okpala; Ellis, 2000; Meter, 2001; Magu, 2004; Ossai, 2004; Credé; Kuncel, 2008; Andrade-Valles *et al*., 2018; Mascarenhas *et al*., 2020a; Brown-Kramer, 2021; Biwer; de Bruin; Persky, 2023). Por outro lado, também se constatou que muitos estudantes universitários não apresentam métodos e hábitos de estudo adequados para atingir um bom desempenho acadêmico e lograr êxito nas atividades da vida universitária (Bishop; Bauer; Becker, 1998; Pintrich, 2002; Joly; Santos; Sisto, 2005; Cukras, 2006; Schleich, 2006; Moghadam; Cheraghian, 2009; Santos; Boruchovitch, 2009; Dunlosky; Rawson, 2012; Silva *et al*., 2020; Dassow; Vieira-Santos, 2021; Lemos *et al.*, 2022). Para ilustrar este último caso, no contexto brasileiro, segundo o estudo Indicadores de Qualidade da Educação Superior 2015 (Brasil, 2017), embasado em um questionário aplicado aos 447.056 participantes do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes 2015 (Enade), grande parte dos alunos que concluem o ensino

superior no Brasil dedicam apenas de uma a três horas por semana aos estudos (49%), e 6% admitem que não estudam, limitam-se a assistir às aulas.

Certamente, os estudantes universitários enfrentam grandes desafios acadêmicos ao ingressarem no ensino superior. As exigências acadêmicas desse nível educacional são bem diferentes daquelas a que os estudantes estavam acostumados no ensino básico. O ensino superior é menos baseado em controles externos do processo de estudo-aprendizagem do que o ensino básico, por isso é mais exigente em termos de autonomia, organização, automotivação e autorregulação. Desse modo, ao ingressar no ensino superior, o discente é impelido a modificar os seus hábitos de estudo, a assumir responsabilidades e a planejar, monitorar e autorregular a sua aprendizagem (Zimmerman, 2002; Biwer *et al*., 2020; Biwer; de Bruin; Persky, 2023; David *et al*., 2024). As mudanças exigidas incluem "conciliar trabalho, estudo e vida pessoal, estabelecer condições para o estudo (organização, local e tempo), superar déficit de habilidades básicas, enfim, responder às exigências de organização, gestão do tempo, autonomia e envolvimento" (Polydoro; Primi, 2004, p. 61). Nesse contexto, ao desenvolver métodos e hábitos de estudo eficientes, o estudante melhora as suas condições de enfrentar as exigências acadêmicas desse nível educacional. Assim, no campo da educação, "a formação e o fortalecimento dos hábitos de estudo são essenciais para o sucesso acadêmico em sentido amplo" (Mascarenhas *et al.*, 2020a, p. 447).

Ademais, em muitas pesquisas que investigam fatores influenciadores da permanência e da evasão no ensino superior, o desenvolvimento de bons métodos e hábitos de estudo figura como um fator relevante (Santos, 2014; Santos; Giraffa, 2017; Ferreira, 2021; Branco; Oliveira, 2022; Teixeira *et al.*, 2023; Eisenberg; Duarte, 2024). Por exemplo, Santos (2014) realizou um estudo do tipo estado do conhecimento sobre a temática do abandono na educação superior presencial e a distância. Ao focar na questão das deficiências e dificuldades dos estudantes universitários, a autora identificou os seguintes motivos de evasão mais apontados nos estudos analisados: "falta de motivação para continuar estudando e a falta de hábitos e técnicas de estudo individualizadas, a dificuldade de organizar o tempo disponível para os estudos, a dificuldade de conciliar estudo e trabalho, formação escolar anterior precária" (Santos, 2014, p. 253). Corroborando, em parte, esses resultados, Santos e Giraffa (2017) mostraram que as técnicas e hábitos de estudo foram considerados por estudantes do ensino superior, na modalidade a distância, um dos indicadores mais relevantes para a sua permanência. Ferreira (2021, p. 104) acrescenta que "A flexibilidade de organização dos estudos também é um preditor que contribui para a permanência, possibilitando, sobretudo, conciliar trabalho, família

e estudo". Desse modo, à luz do exposto, fica evidente a necessidade de avaliar os hábitos de estudo adotados por estudantes universitários e de investigar os fatores que favorecem a formação de bons hábitos de estudo. Neste trabalho, a atribuição de causalidade é entendida como um desses fatores.

O termo "atribuição causal" refere-se ao processo cognitivo por meio do qual o homem comum busca explicar as causas dos eventos, do comportamento humano ou dos resultados de ações empreendidas por ele próprio (autoatribuições) ou por outros indivíduos (heteroatribuições). Segundo Graham (2020), as atribuições causais são cognições que respondem a perguntas do tipo "Por quê?", como "Por que fui reprovado no exame de matemática?" ou "Por que os outros alunos me perseguem?". Essas explicações ou crenças causais "não implicam necessariamente um conhecimento objetivo da realidade, mas a interpretação que o indivíduo faz dela" (Kaulfuss; Boruchovitch, 2016, p. 322). Neste estudo, enfocaremos as atribuições causais para resultados acadêmicos, ou seja, as explicações causais que os indivíduos dão aos seus bons ou fracos desempenhos acadêmicos.

As atribuições causais envolvem uma série de consequências psicológicas e comportamentais, que podem inviabilizar ou potencializar o processo de estudo-aprendizagem. Elas afetam as expectativas de sucesso futuro e eliciam reações afetivas e, por essas vias, influenciam a motivação para realização, o comportamento motivado e, em última análise, o desempenho (Weiner, 1979, 1985, 2010, 2018). Considerando ambientes de aprendizagem escolar, "as atribuições condicionam a motivação dos alunos e, logicamente, o seu grau de esforço e de persistência nas aprendizagens" (Mascarenhas; Almeida; Barca, 2005, p. 79). Tal fato exemplifica a importância desse conceito para os contextos educativos. Por exemplo, se um estudante considerar que sua aprovação na disciplina de Cálculo I dependerá apenas do emprego de um método apropriado de estudo, seu comportamento de estudo será consideravelmente diferente, em termos de persistência na busca de seu objetivo, do que se entender que não tem aptidão para o estudo matemática ("Nunca fui bom em matemática"). Dessa forma, "Os estilos atribucional e o motivacional afetam, condicionam e determinam o rendimento acadêmico à medida que definem o comportamento do estudante diante do processo de estudo-aprendizagem" (Mascarenhas; Barca-Lozano, 2007, p. 1723).

Os indivíduos podem suscitar uma variada gama de atribuições causais para explicar o sucesso e o insucesso em situações de realização, como esforço, capacidade, dificuldade da tarefa, sorte, professor, ajuda dos outros, doença, fadiga, humor etc. Bernard Weiner (1979, 1985, 2018), autor cuja perspectiva teórica adotamos neste trabalho, organiza essas diversas

atribuições causais em três dimensões: o *locus* de causalidade, a estabilidade e a controlabilidade. Em termos de *locus*, uma causa pode ser classificada como interna ou externa ao indivíduo; no que se refere à estabilidade, a causa pode ser estável, quando permanece relativamente constante ao longo do tempo, ou instável, quando é passível de variação no tempo; quanto à controlabilidade, as causas são definidas como controláveis, quando estão dentro do controle volitivo do indivíduo, ou incontroláveis, quando estão fora do controle de sua vontade. De acordo com essa taxonomia, por exemplo, a capacidade é entendida como causa interna, estável e incontrolável, enquanto a sorte é vista como causa externa, instável e incontrolável.

Como foi mencionado, essa teoria explica que as dimensões causais (*locus*, estabilidade e controlabilidade) estão ligadas a diferentes consequências cognitivas, afetivas e comportamentais. Por esse motivo, certas atribuições causais para sucesso e fracasso em situações de realização são vistas como adaptativas ou desadaptativas. Por exemplo, causas instáveis e controláveis para fracasso intensificam a motivação e a persistência, enquanto causas estáveis e incontroláveis fazem o oposto (Perry; Hall, 2009). No contexto escolar, um padrão atribucional pouco adaptativo "leva o aluno a duvidar das próprias capacidades para melhorar o seu rendimento e a considerar os seus esforços inúteis" (Mascarenhas; Almeida; Barca, 2005, p. 79). Almeida, Miranda e Guisande (2008, p. 170), na mesma linha de Mascarenhas (2005), afirmam que um estilo atribucional pessimista é "geralmente associado a fracas estratégias de estudo e aprendizagem, a baixas classificações e a menores níveis de aspiração".

Coll *et al*. (2008) afirmam que os estudos sobre as dimensões causais apontam que os padrões atribucionais que melhor disporiam o indivíduo para a aprendizagem são aqueles nos quais ele atribuiria tanto o sucesso quanto o fracasso na aprendizagem a causas internas, instáveis e controláveis. Por outro lado, esses autores destacam que atribuições de sucesso a causas externas, instáveis e incontroláveis seriam especialmente desfavoráveis para a aprendizagem, assim como atribuições de fracasso a causas internas, estáveis e incontroláveis. Para Ganda e Boruchovitch (2011, p. 10-11), "os alunos com atribuições mais apropriadas à aprendizagem (internas e controláveis) acreditam mais em sua capacidade, são mais motivados e apresentam um melhor rendimento". Assim, no contexto deste estudo, quando falamos de atribuições causais adaptativas, estamos nos referindo àquelas que geram certas consequências psicológicas e comportamentais que adaptam o estudante ao processo de estudo-aprendizagem (no caso oposto, temos as atribuições desadaptativas). Inclusive, como observaram Coll *et al*. (2008), há atribuições mais adaptativas do que outras. Nesse sentido, por exemplo, a atribuição

de fraco desempenho à falta de esforço é mais adaptativa do que a atribuição de fraco desempenho à falta de capacidade.

A formação de bons hábitos de estudo requer o emprego de métodos e técnicas de estudo, pesquisa, leitura, atenção, compreensão, assimilação e fixação dos conteúdos curriculares referentes à formação acadêmica (Mascarenhas; Fernandes, 2009). Dessa forma, para o desenvolvimento desses hábitos, motivação, persistência e expectativas favoráveis à aprendizagem são fundamentais, ou seja, é necessário um padrão atribucional adaptativo. Em outras palavras, parece plausível presumir que atribuições adaptativas para o desempenho acadêmico criem consequências psicológicas favoráveis para a consecução de bons hábitos de estudo, que requerem esforço contínuo, métodos, rotina, atitudes e motivação adequados. De modo similar, parece razoável supor que atribuições desadaptativas sejam desfavoráveis à consecução de hábitos de estudo eficientes.

Alguns resultados apoiam essa plausibilidade. Por exemplo, Credé e Kuncel (2008) verificaram que construtos de personalidade, como conscienciosidade, neuroticismo, motivação para realização e *locus* externo de controle, exibiram relacionamentos significativos com atitudes de estudo e/ou hábitos de estudo. Ramudo-Andion *et al.* (2020) mostraram que abordagens profundas de aprendizagem e atribuições causais internas (capacidade e esforço) predizem, de modo significativo e positivo, o desempenho acadêmico de estudantes da educação básica. Os resultados do estudo de Kumar e Bhalla (2019) indicaram que atribuições internas, estáveis e controláveis (i.e., hábitos de estudo), internas, instáveis e controláveis (i.e., esforço) e internas, estáveis e incontroláveis (i.e., capacidade) mostraram influência significativa em várias dimensões das estratégias de aprendizagem autorreguladas. Os autores concluíram que, na graduação, as atribuições causais centradas nos hábitos de estudo influenciam mais o processo de aprendizagem autorregulada do que as atribuições de capacidade, de esforço ou de sorte.

Em resumo, os comportamentos de estudo de estudantes de graduação e de pós-graduação, muitos deles professores ou futuros professores, serão investigados, neste estudo, a partir de dois ângulos principais: os hábitos de estudo (variável dependente) e as atribuições causais (variável independente). Embora busquemos focalizar a atenção no estudo dessas duas variáveis, entendemos que há outros fatores importantes que impactam a aprendizagem e o desempenho acadêmico de estudantes universitários, o que caracteriza o processo educacional como um fenômeno complexo e multideterminado. Decerto, muitos desses fatores estão fora do controle dos estudantes, por isso a qualidade da educação depende da colaboração de

múltiplos atores. No presente estudo, além das duas variáveis principais apontadas, outras variáveis também serão investigadas.

Na literatura, são descritas intervenções pedagógicas, treinamentos e situações de aconselhamento que têm efeitos positivos sobre os modos de aprender dos indivíduos e sobre os seus desempenhos acadêmicos. Essas propostas partem de dois contextos significativos para este estudo:

1. do retreinamento atribucional (Dweck, 1975; Anderson; Jennings, 1980; Medway; Venino, 1982; Schunk, 1982; Wilson; Linville, 1982, 1985; Anderson, 1983; Zoeller; Mahoney; Weiner, 1983; Noel; Forsyth; Kelley, 1987; Perry; Penner, 1990; Curtis, 1992; Haynes *et al*., 2008; Toland; Boyle, 2008; Perry *et al*., 2010; Cue; Taylor, 2020; Graham; Taylor, 2022);
2. do treinamento de habilidades de estudo (Prather, 1983; Hattie; Biggs; Purdie, 1996; Dembo, 2001; Sebastião, 2000; Hernández-Pina *et al.*, 2006; Kartika, 2007; Ganda, 2016; Hoskins *et al.*, 2017; Salgado; Polydoro; Rosário; 2018; Brown-Kramer, 2021; Motevalli *et al.*, 2021; Kaur; Wani, 2022; Biwer; de Bruin; Persky, 2023).

Essas duas possibilidades, amplamente documentadas na literatura, demonstram a viabilidade da construção de propostas sistemáticas e institucionais, de caráter preventivo ou remedial, que levem o estudante a formar um comportamento de estudo compatível com as múltiplas exigências de uma educação universitária.

Considerando os contextos de intervenção e de formação de professores, a ampliação do conhecimento sobre essas variáveis-chave pode auxiliar o estudante universitário a se perceber como um aprendiz permanente e a lidar de modo eficiente com o processo de estudo-aprendizagem, o que pode contribuir, em última instância, para o seu desenvolvimento profissional. Para os estudantes que estão cursando uma licenciatura, há uma dupla vantagem. A ampliação do conhecimento sobre esses fatores poderá contribuir não só para o fortalecimento da sua própria aprendizagem durante a formação inicial, mas também para que esses processos sejam fomentados por eles nos seus futuros discentes.

Além do mais, a limitada desenvoltura de muitos estudantes universitários ingressantes no que diz respeito aos hábitos de estudo, ao uso de estratégias de aprendizagem e às habilidades de leitura, por exemplo, sugere que esses aprendizes possuem comportamentos de estudo pouco eficientes, ressaltando a importância da efetivação de programas de intervenção. Entretanto,

para propor intervenções fundamentadas ou apoiar atividades de gestão psicopedagógica do processo de estudo-aprendizagem no ensino superior, é necessário investigar os fatores que influenciam os comportamentos de estudo de estudantes de graduação e de pós-graduação, o que inclui o estudo das relações entre as duas variáveis salientadas.

À luz do exposto, questiona-se: Como estudantes de graduação e pós-graduação descrevem os seus hábitos de estudo e as causas de seus resultados acadêmicos? Como as atribuições causais para resultados acadêmicos desses estudantes influenciam os seus métodos e hábitos de estudo? De que modo a integração de dados quantitativos e qualitativos contribui para um melhor entendimento das possíveis relações entre essas duas variáveis?

Partimos das seguintes hipóteses principais:

1. as atribuições causais mais adaptativas (internas, instáveis e controláveis), referentes tanto ao bom quanto ao fraco desempenho acadêmico, relacionam-se aos melhores resultados de hábitos de estudo e de desempenho acadêmico geral entre estudantes do ensino superior;
2. em linhas gerais, os dois conjuntos de dados, quantitativos e qualitativos, são convergentes, favorecendo uma compreensão mais completa dos tópicos em estudo.

A fim de responder aos questionamentos levantados, empreendemos uma pesquisa de métodos mistos convergentes. Segundo Creswell e Creswell (2021, p. 180), nessa abordagem de pesquisa, “um pesquisador coleta tanto os dados quantitativos quanto os qualitativos, analisa-os separadamente e depois compara os resultados para ver se os achados confirmam ou refutam um ao outro”. Dessa forma, “é possível abordar um problema em que exista uma necessidade tanto de entender quantitativamente a relação entre as variáveis em uma situação quanto de explorar qualitativamente o tópico em maior profundidade” (Creswell; Creswell, 2021, p. 86). Fato este que motivou a utilização dessa abordagem neste estudo.

A amostra, não probabilística (por conveniência), foi composta por estudantes de cursos de graduação e pós-graduação, voluntários, matriculados em instituições de ensino superior públicas e privadas. Na vertente quantitativa da pesquisa, utilizou-se questionário *on-line* como instrumento de coleta de dados, que buscou medir características sociodemográficas, atribuições causais e hábitos de estudo dos participantes (n = 629). Já na vertente qualitativa do estudo, adotou-se a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados. As entrevistas foram orientadas por um roteiro com 10 perguntas que versavam sobre atribuições causais para

resultados acadêmicos, hábitos de estudo e dificuldades de estudo-aprendizagem. Os participantes da entrevista (n = 25) foram selecionados (por conveniência) da amostra principal.

Os dados quantitativos foram analisados estatisticamente com apoio do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), para, basicamente, análises descritivas, análise de confiabilidade, análise de correlação, análise de regressão e comparações entre dois ou mais grupos. Os dados qualitativos foram tratados e analisados segundo os pressupostos da análise de conteúdo (Bardin, 2021). Com a comparação e a integração dos resultados quantitativos e qualitativos, buscou-se desenvolver uma compreensão mais abrangente e sutil do problema de pesquisa.

1.3 Objetivos

Para esta pesquisa, estabeleceu-se o seguinte *objetivo geral*:

- Analisar como as explicações que estudantes de graduação e pós-graduação dão aos seus sucessos e insucessos acadêmicos interferem no modo como lidam com o processo de estudo-aprendizagem, atentando para os estilos atribucionais que melhor favorecem os hábitos de estudo e o rendimento acadêmico geral.

E para realizar o objetivo geral colocado, foram adotados os seguintes *objetivos específicos*:

1. Descrever as atribuições causais às quais os participantes recorrem para explicar o bom e o fraco desempenho acadêmico.
2. Descrever os seus métodos e hábitos de estudos.
3. Identificar possíveis relações entre atribuições causais para desempenho acadêmico e hábitos de estudos.
4. Verificar como diferenças em fatores pessoais e contextuais (e.g., sexo, nível do curso, tipo de instituição, oferta de orientação educativa) refletem-se em possíveis diferenças nos hábitos de estudo e nos estilos atribucionais dos participantes.
5. Discutir as implicações das relações entre atribuições causais e hábitos de estudo para a formação de professores e para programas de apoio psicopedagógico.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, abordamos os conceitos e perspectivas teóricas que objetivam embasar o problema de pesquisa, orientar os registros e as transformações metodológicas e fundamentar a análise e a discussão dos dados. Esta fundamentação teórica foi dividida em três partes. Inicialmente, discutimos as características do ensino superior, contexto educacional enfocado neste estudo, assim como a complexidade e as repercussões do rendimento acadêmico. Em seguida, são apresentados alguns elementos teóricos referentes às atribuições causais e suas implicações educacionais; e, por fim, abordamos os hábitos de estudo e seus principais efeitos para o processo de estudo-aprendizagem.

2.1 Ensino superior: características, desafios e possibilidades

Atualmente, o ensino superior é um importante motor do desenvolvimento socioeconômico, científico e tecnológico das nações e suas regiões. Trata-se, igualmente, do principal instrumento de transmissão do patrimônio cultural e científico da humanidade. Considerando a crescente relevância desempenhada pelo saber científico e tecnológico na sociedade moderna, é de suma importância que as instituições de ensino superior incentivem a formação de qualidade e a pesquisa científica de alto nível nas suas áreas de competência. Isso porque a busca pela inovação, por avanços tecnológicos e pelo desenvolvimento da cidadania exige das nações e regiões cada vez mais a formação de profissionais com maiores qualificações técnico-científicas, aptos para se integrarem competitivamente no mercado de trabalho e para a participação no desenvolvimento da sociedade. Desse modo, a expansão do ensino superior pode ser entendida como um fenômeno mundial que reflete a preocupação das sociedades com o aumento dos níveis de escolarização e de qualificação de sua população (Casiraghi; Boruchovitch; Almeida, 2022).

Nesse cenário, levando-se em conta as rápidas mudanças que o mundo globalizado evidenciava no limiar do século XXI, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) promoveu debates e organizou documentos norteadores, a fim de prover soluções para estes novos desafios e impulsionar um processo de profunda reforma na educação superior em âmbito mundial. No documento “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação” (UNESCO, 1998), a educação superior é entendida como o ambiente de formação de cidadãos responsáveis, altamente qualificados e cultos, capazes de contribuir para um desenvolvimento endógeno, genuíno e sustentável da sociedade. Posteriormente, o texto “Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira para a

Próxima Década 2011-2020" (UNESCO, 2012) indicou vários desafios complexos que a educação superior brasileira precisava e ainda precisa enfrentar, dentre os quais destacamos: (1) a democratização do acesso e da permanência; (2) a ampliação da rede pública superior e de vagas nas instituições de ensino superior públicas; (3) a redução das desigualdades regionais, quanto ao acesso e à permanência; e (4) a formação com qualidade.

Segundo González-Pienda (2003, p. 247, tradução nossa), "Em uma sociedade da informação como a nossa, o grande desafio da educação é transformar essa grande quantidade de informação em conhecimento pessoal, de modo a funcionar com eficácia na vida". Dito de outro modo, preparar-se para viver na sociedade atual, onde há constantes transformações e um grande desenvolvimento da ciência e da tecnologia, assim como uma ampla produção e divulgação de informações, "exige competências de acesso, avaliação e gestão da informação oferecida" (Alarcão, 2007, p. 12). Desse modo, o objetivo da Educação, especialmente no nível superior, é promover a formação de estudantes com pensamento crítico, criativos, reflexivos, automotivados e autorregulados, para serem lideranças nos campos social, técnico e científico na sua área de atuação (González-Castro *et al*., 2009; Mascarenhas; Fariñas-León; Cuevas-Jiménez, 2023).

Casiraghi *et al*. (2020, p. 96) afirmam que, "Em um país com uma desigualdade histórica e mobilidade social restrita, a oportunidade de frequentar um curso de nível superior pode ser vista como um importante mecanismo de criação de oportunidades e melhoria da qualidade de vida da população". Entretanto, para que essas oportunidades sejam distribuídas de forma justa e equitativa, "questões como sexo, raça, condições socioeconômicas, idade ou deficiências não podem ser fatores que venham a se tornar obstáculos para o acesso, para a participação, ou para os resultados obtidos no Ensino Superior" (Felicetti; Morosini, 2009, p. 11). Tais questões se condensam, inevitavelmente, no importante debate acerca da democratização do acesso, da permanência e do sucesso no ensino superior.

No que tange à realidade brasileira, houve, nas últimas décadas, o aumento do número de instituições de ensino superior (IES), da quantidade de estudantes matriculados, da oferta de cursos, bem como a inflação das funções docentes, expansões que ocorreram de forma majoritária no setor privado (Andrade, 2017; Broch; Breschiliare; Barbosa-Rinaldi, 2020; Junior, 2022). Conforme apresenta a Tabela 1, o número total de IES saltou de 876 em 1981 para 2.574 em 2021, o que representa um aumento de cerca de 194%. Considerando o mesmo período, o número total de matrículas na graduação foi de 1.386.792 para 8.986.554, representando um aumento de aproximadamente 548%. Quando dividimos a análise por

categoria administrativa, e mantemos a comparação entre 1981 e 2021, os aumentos são mais significativos para as instituições privadas: aumento de 266% no número de IES e aumento de 712% no número de matrículas. Já em relação às públicas, houve um aumento de 21% no número de IES e um aumento de 288% no número de matrículas.

Tabela 1 – Evolução do número de instituições e de matrículas no ensino superior brasileiro

Ano	Número de instituições			Número de matrículas		
	Públicas	Privadas	Total	Públicas	Privadas	Total
1981	259	617	876	535.810	850.982	1.386.792
1991	222	671	893	605.736	959.320	1.565.056
2001	183	1.208	1.391	944.584	2.091.529	3.036.113
2011	284	2.081	2.365	1.773.315	4.966.374	6.739.689
2021	313	2.261	2.574	2.078.661	6.907.893	8.986.554

Fonte: Elaboração própria (2024), baseada em dados oficiais (Brasil, 1999, 2002, 2013, 2022).

Atualmente, cerca de 89% das IES do Brasil são privadas. Este setor conta com mais de 7,3 milhões de estudantes, o que corresponde a uma participação de 78% do sistema de educação superior (Brasil, 2023). Além disso, considerando o total de matrículas efetuadas em cursos de graduação em 2022 (9.443.597), 45,9% delas foram efetuadas em cursos na modalidade a distância (EaD), enquanto 54,1% daquele total se refere a cursos presenciais (Brasil, 2023).

Em relação aos cursos de pós-graduação, cerca de 1.828.106 estudantes frequentavam cursos desse nível no Brasil em 2022, o que corresponde a um aumento de aproximadamente 42% em relação ao ano de 2017 (Instituto Semesp, 2023). Desse total, 77,1% são estudantes de cursos de especialização, 14,7% são de mestrado e 8,2% são de doutorado. O mestrado e o doutorado são realizados sobretudo nas instituições públicas, comportando, respectivamente, 64,2% e 81,8% dos matriculados nesses níveis; enquanto a especialização é realizada sobretudo na rede privada, que assimila 89,5% das matrículas realizadas nessa categoria de pós-graduação (Instituto Semesp, 2023). De modo geral, a modalidade presencial é predominante na pós-graduação. Mais especificamente, são realizados nessa modalidade cerca de: 63,7% das especializações, 93,3% dos mestrados e 95,1% dos doutorados (Instituto Semesp, 2023).

Embora não imunes a questionamentos e críticas[1], os dados supracitados indicam um avanço da educação brasileira em termos de possibilidades de acesso ao ensino superior. Guardadas as devidas proporções, as políticas de democratização do acesso a esse nível de escolaridade, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o financiamento estudantil reembolsável por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e as políticas de cotas, também contribuíram bastante para a diversificação do perfil dos estudantes ingressantes (Melo, 2008; Estácio, 2011; Sabóia, 2015; Minhoto; Giglio, 2019; Jesus, 2020; Corrêa, 2021; Silva, 2023; Dal Moro; Gisi, 2023; Farias; Gouveia; Almeida, 2024). Ou seja, uma consequência natural dessa "abertura" é a heterogeneidade crescente da população estudantil em termos das suas origens sociais e culturais (Almeida *et al*., 2012a; Dias Sobrinho, 2013; Farias; Gouveia; Almeida, 2024).

Nesse contexto, muitos estudantes são oriundos de famílias de baixa renda e detentores de baixo *background* familiar e cultural (Lima, 2018). A partir dessas condições, "suas trajetórias acadêmicas são constantemente ameaçadas por riscos de insucesso, de interrupção e de evasão" (Dias Sobrinho, 2013, p. 118). Dessa forma, é possível entender que melhorar o acesso não garante o sucesso dos estudantes (Felicetti; Morosini, 2009; Dias Sobrinho, 2013; Barbosa, 2019; Felicetti *et al*., 2017; Dal Moro; Gisi, 2023; Farias; Gouveia; Almeida, 2024). De fato, devem-se discutir questões relacionadas não apenas à equidade de acesso, mas também à equidade de progresso e de resultado no ensino superior, ou seja, o acesso deve ser complementado com programas de apoio e acompanhamento que criem condições favoráveis à permanência e ao sucesso desses estudantes (Felicetti; Morosini, 2009; Farias; Gouveia; Almeida, 2024).

Uma das formas de promover a permanência dos estudantes no ensino superior é auxiliando-os a atingirem rendimentos acadêmicos satisfatórios. Porque à medida que os atributos pré-universitários (e.g., *background* familiar, competências, recursos financeiros, motivações, conhecimento prévio, hábitos de estudo) afetam a aprendizagem e o rendimento acadêmico, tais fatores condicionam as intenções dos estudantes de permanecer e concluir o

[1] O acesso ao ensino superior ainda é insuficiente, tendo em vista que apenas 24,2% dos jovens entre 18 e 24 anos ingressam no ensino superior no Brasil (Brasil, 2023) e que apenas 23% da população brasileira entre 24 e 35 anos possui ensino superior (Souto, 2023). A educação superior também enfrenta baixos índices de conclusão. A taxa de conclusão de curso, medida entre 2017 e 2021, foi de apenas 26,3% (Instituto Semesp, 2023). Ademais, ao analisar o processo de expansão do ensino universitário no Brasil, é possível evidenciar um amplo processo de privatização deste nível de ensino, o que gera fortes questionamentos quanto à qualidade da educação ofertada (Saviani, 2010; Andrade, 2017; Broch; Breschiliare; Barbosa-Rinaldi, 2020).

curso superior (Almeida *et al*., 2012a). Desse modo, “Em geral, quanto mais elevado é o rendimento escolar, maior a probabilidade de o aluno se manter no sistema educativo, prolongando a sua escolaridade no tempo” (Almeida *et al*., 2006, p. 508).

À vista disso, no quadro em que se busca a mudança do sistema de ensino superior, calcada na promoção do acesso, da permanência e do sucesso, surge a necessidade de identificar, compreender e qualificar os fatores que influenciam a aprendizagem e o rendimento acadêmico nesse nível de educação (Ferreira, 2009; Casiraghi *et al*., 2020; Caliatto; Almeida, 2020; Santos; Oliveira; Becker, 2021; Farias; Gouveia; Almeida, 2024). Tal análise implica, entre outras questões, a necessidade de estudar o desenvolvimento da aprendizagem do estudante universitário, de saber quais são as suas motivações e dificuldades e quais estratégias de estudo utilizam para um enfrentamento bem-sucedido do processo de estudo-aprendizagem, além de saber como as instituições podem auxiliá-los a se adaptarem aos tempos de mudança e transição que vivem no ensino superior. De modo geral, uma investigação satisfatória dessas questões torna necessário que se entenda o rendimento acadêmico no ensino superior como um fenômeno complexo e multidimensional.

2.1.1 Rendimento acadêmico: definições e fatores que o influencia

O rendimento acadêmico (RA) pode ser definido como o resultado do processo de avaliação da aprendizagem escolar, indicando se, e em que medida, o estudante atingiu os objetivos de aprendizagem previamente estabelecidos por professores e instituições. Geralmente, os níveis de desempenho acadêmico são expressos quantitativamente (e.g., notas em exames, coeficiente de rendimento acadêmico). Segundo Casiraghi *et al*. (2020, p. 95), o RA “se configura como a forma de mensurar o aprendizado ao longo da formação e é determinado por fatores relacionados ao discente, às instituições de ensino e aos docentes, sendo comumente utilizado como critério de avaliação do sucesso acadêmico”. Garbanzo-Vargas (2007) afirma que o RA é a soma de diferentes e complexos fatores que atuam na pessoa que aprende, definindo-o como um valor atribuído ao logro do estudante nas tarefas acadêmicas. Para autora, a avaliação do RA conduz à relação entre o que se aprende e o que se alcança do ponto de vista da aprendizagem. A autora também destaca que o rendimento acadêmico do estudante universitário é um indicador que permite uma aproximação à realidade educativa, por isso, constitui um fator essencial a ser considerado quando se busca abordar a questão da qualidade da educação superior.

Existem muitos fatores que afetam o rendimento acadêmico. Pita Carranza e Corengia (2005) asseveram que o RA não é produto de uma única capacidade ou competência, mas, sim, o resultado sintético de uma série de fatores que atuam "na" e "a partir da" pessoa que aprende. De acordo com a literatura especializada, alguns desses fatores são: os conhecimentos prévios, o autoconceito, a autoestima, as metas acadêmicas, as atribuições causais para resultados acadêmicos, a percepção de autoeficácia acadêmica, a escolaridade e o envolvimento dos pais, as estratégias de aprendizagem, a autorregulação da aprendizagem, os hábitos, as habilidades e as atitudes de estudo, as abordagens à aprendizagem, a consciência metacognitiva, os métodos de ensino e de avaliação dos professores, o clima escolar, os aspectos organizativos do curso, a formação de professores, o apoio psicopedagógico, o contexto socioambiental onde o estudante se insere etc. (Biggs, 1978, 1985, 1987a, 1987b; Hattie; Biggs; Purdie, 1996; González-Pienda, 2003; Garbanzo-Vargas, 2007; Credé; Kuncel, 2008; González-Castro *et al*., 2009; Ferreira, 2009; Teixeira *et al*., 2016; Matta; Lebrão; Heleno, 2017; Albán-Obando; Calero-Mieles, 2017; Mascarenhas *et al*., 2019b; Santos *et al*., 2020; Caliatto; Almeida, 2020; Casiraghi *et al*., 2020; Leite *et al*., 2020; Santos; Oliveira; Becker, 2021; Casiraghi; Boruchovitch; Almeida, 2022; Kocsis; Molnár; 2024; Farias; Gouveia; Almeida, 2024).

Certamente, pode ser problemático identificar o rendimento acadêmico com as notas, uma vez que "não é possível garantir que a nota represente as competências adquiridas" (Casiraghi *et al*., 2020, p. 97). Isso porque a nota deriva de um processo de avaliação da aprendizagem, que pode ser baseado em estratégias e critérios inadequados, deixando de fora os elementos que indicam com maior precisão a aprendizagem e o rendimento alcançados pelo estudante. Visto que a aprendizagem escolar é condicionada por uma multiplicidade de fatores, como aqueles exemplificados no parágrafo anterior, qualquer indicador quantitativo do aproveitamento alcançado, que fundamenta a aprovação ou reprovação nas disciplinas, sempre comportará certo grau de imprecisão.

A distinção entre aprendizagem e desempenho remonta a pesquisas realizadas durante as décadas de 1930 a 1950, pesquisas que forneceram evidências de que uma aprendizagem considerável poderia ocorrer em períodos em que não havia mudanças sistemáticas no desempenho (Bjork, 2013). Embora o binômio "sucesso-fracasso" se refira a uma regra geral que, às vezes, não considera o processo evolutivo e as diferenças individuais de cada estudante, a verdade é que o RA pode influenciar muitas outras áreas da vida do estudante. Segundo González-Pienda (2003, p. 247, tradução nossa), "em muitos casos, a situação de baixo rendimento ou fracasso traz consigo uma série de problemas e tensões emocionais que

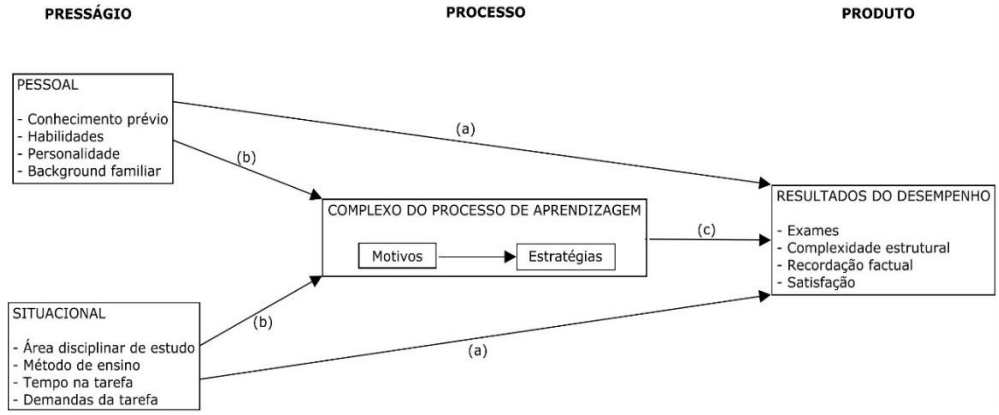
repercutem no desenvolvimento pessoal e, inclusive, podem levar a uma integração social deficiente". Tal fato evidencia a importância de as instituições de ensino superior apoiarem os estudantes a atingirem desempenhos mais elevados. Além do mais, as informações sobre RA servem como um modo de fornecer às instituições e à sociedade um *feedback* da qualidade da educação superior ofertada, permitindo monitorar a utilização dos recursos estatais investidos e o seu impacto social (Garbanzo-Vargas, 2007). Dessa forma, a utilização do RA como um indicador quantitativo do nível de aprendizagem atingida parece envolver mais vantagens do que desvantagens.

Enfim, a questão do rendimento acadêmico traz consigo um nível elevado de dificuldade *conceptual*, uma vez que fatores ambíguos e variados intervêm no RA em diferentes circunstâncias e momentos e em diferentes proporções. Por isso, ao investigar os fatores associados ao rendimento acadêmico de estudantes universitários, é importante frisar que, dada a complexidade do tema, "é possível que entre as relações que costumam ocorrer entre as diferentes variáveis, por mais incidência que pareçam ter, não se pode falar de generalização" (Garbanzo-Vargas, 2007, p. 61, tradução nossa). No entanto, ao invés de invalidar a consistência dos estudos, a falta de consenso na literatura acerca da relevância de cada fator no RA reforça o seu caráter multidimensional (Casiraghi *et al*., 2020). Nesse sentido, o mais importante é conhecer e organizar os fatores que impactam o RA, a fim de buscar uma abordagem mais complexa e realista possível da aprendizagem escolar. A seguir, resumiremos alguns esforços para categorizar as muitas variáveis que interferem no RA.

2.1.2 Categorizações das variáveis que influenciam o rendimento acadêmico

Já na década de 1970 o psicólogo educacional australiano John B. Biggs criticava a forma simples e linear com que os processos de estudo e seus efeitos eram investigados. Segundo o autor, durante muitos anos os processos de estudo dos estudantes foram investigados no contexto de uma variável independente na previsão do desempenho acadêmico (Biggs, 1978). Embora resultados interessantes tenham sido alcançados segundo essa abordagem, algumas lacunas surgiram, tornando necessário, para uma compreensão mais adequada desses processos, um modelo mais complexo. Buscando uma abordagem desse tipo, Biggs (1978, 1985) categorizou as variáveis envolvidas na aprendizagem estudantil em três grandes grupos: variáveis de presságio, variáveis de processo e variáveis de produto, conforme indica a Figura 1. O autor postulou que as variáveis de presságio incidem sobre as de produto, mediadas pelas de processo. Essa abordagem é conhecida como modelo 3P (presságio-processo-produto).

Figura 1 – Modelo geral de aprendizagem do estudante



Fonte: Biggs (1985).

Seguindo o modelo de comportamento de Kurt Lewin, segundo o qual o comportamento é uma função interativa da pessoa e do ambiente, Biggs (1978, 1985) sugeriu que os fatores de presságio são de dois tipos (i.e., há duas classes de determinantes do comportamento de estudo): (1) determinantes pessoais, que compreendem características pessoais duradouras, como habilidades, estilos cognitivos, antecedentes familiares e conhecimentos prévios; e (2) determinantes situacionais, que incluem estruturas de curso, métodos de ensino, modos de avaliação, área disciplinar estudada e tempo disponível para a aprendizagem. Os fatores de processo formam o "complexo do processo de aprendizagem", que compreende três abordagens básicas à aprendizagem (três diferentes modos de estudar), cada abordagem consistindo em um motivo e uma estratégia congruente relacionada. Segundo o modelo, conforme ilustra a Figura 1, o produto (desempenho) é determinado pelos fatores de presságio (pessoais e situacionais), tanto diretamente (indicado pelas setas (a)), quanto indiretamente, mediado pelo complexo do processo de aprendizagem (indicado pelas setas (b) e (c)). Além do mais, os efeitos no desempenho podem ser definidos de duas maneiras (Biggs, 1987b): objetivamente (e.g., em termos de notas nos exames ou a partir da complexidade estrutural da resposta) e subjetivamente (e.g., com base na satisfação sentida com certo nível de desempenho alcançado).

As três abordagens básicas à aprendizagem identificadas pelo autor são: a superficial (*surface approach*), a profunda (*deep approach*) e a de realização (*achieving approach*), também conhecida como abordagem estratégica (Entwistle; Kozéki, 1985). Cada uma delas é caracterizada por uma combinação congruente motivo-estratégia. Na abordagem superficial, o motivo é instrumental, ou seja, o aprendente busca apenas atender aos requisitos mínimos para a aprovação; e a estratégia correspondente é reprodutiva: o aprendente limita-se aos dados essenciais, reproduzindo-os por meio de aprendizagem mecânica. Na abordagem profunda, há um interesse intrínseco pelo que está sendo aprendido: estuda-se para desenvolver

competências em disciplinas acadêmicas específicas. A estratégia correspondente é significativa, i.e., o aprendente busca compreender o significado do material instrucional lendo amplamente e relacionando as novas informações a conhecimentos anteriores relevantes. Enfim, o motivo da abordagem estratégica é baseado na competição e no aprimoramento do ego: estuda-se para obter notas mais altas, seja o material interessante ou não. Neste último caso, a estratégia correspondente é baseada na organização do tempo e do espaço de trabalho: o aprendente busca acompanhar todas as leituras sugeridas, estuda de acordo com um cronograma, entrega as tarefas no prazo, enfim, comporta-se como "aluno modelo".

Biggs (1985) observa que as abordagens superficial e profunda são de natureza diferente da abordagem estratégica. As estratégias envolvidas nas duas primeiras descrevem as maneiras pelas quais os aprendentes se envolvem no conteúdo real da tarefa, enquanto a estratégia usada na abordagem estratégica descreve as maneiras pelas quais os aprendentes organizam os contextos temporais e espaciais em que a tarefa é realizada. Por isso, notou-se que as abordagens superficial e profunda podem, teoricamente, combinar-se com a abordagem estratégica (Biggs, 1985, 1987a, 1987b). Dessa forma, a fim de obter notas altas, o estudante pode buscar uma aprendizagem mecânica, realizada de forma organizada e sistemática (abordagem estratégica-superficial), ou pode, também de forma organizada e sistemática, ler amplamente em busca de compreensão e significado (abordagem estratégica-profunda). O autor complementa que a abordagem estratégica-profunda é a mais compatível com os atributos de uma educação formal (Biggs, 1987a). Ademais, adverte que as abordagens superficial e profunda não podem ser empregadas simultaneamente, o que não significa que elas não possam ser implementadas sucessivamente, como são pelos atores quando, por exemplo, memorizam e depois interpretam as suas falas.

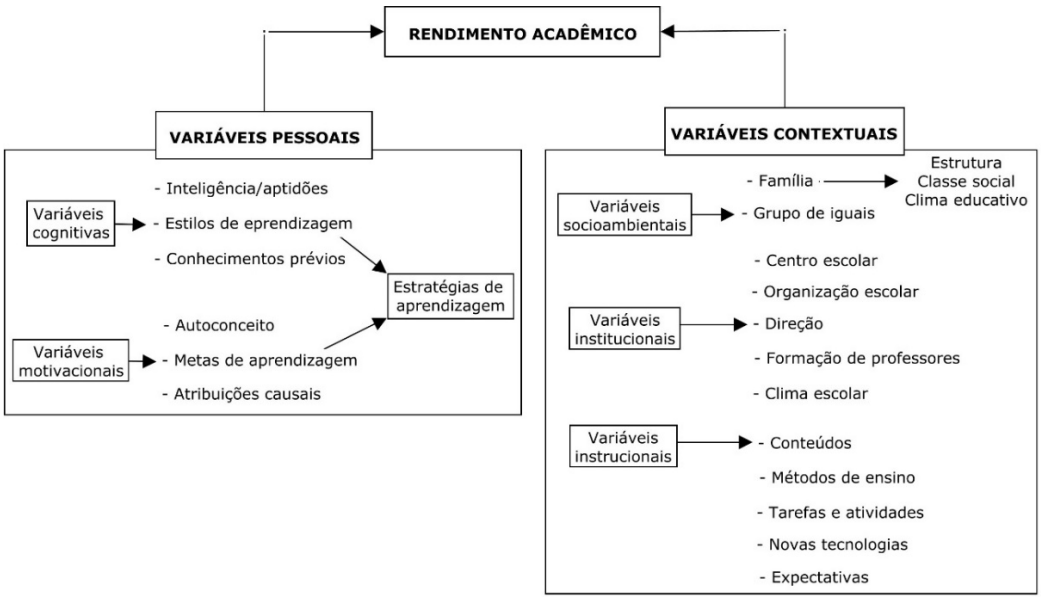
Vale destacar que o modelo de Biggs sugere que os resultados de aprendizagem ótimos[2] são mais prováveis de ocorrer nos casos em que há congruência, ou seja, quando a estratégia utilizada é congruente com o estado motivacional predominante do estudante (Biggs, 1985). Por exemplo, uma estratégia profunda (e.g., ler amplamente, relacionando as novas informações a conhecimentos anteriores relevantes) funciona de forma mais eficaz quando o

[2] De acordo com Biggs (1985), para ser eficaz em condições institucionais, a aprendizagem exige, em primeiro lugar, que os estudantes estejam conscientes dos seus próprios recursos cognitivos, das suas motivações e das exigências das tarefas e, em segundo lugar, que avaliem realisticamente as situações de aprendizagem e exerçam controle sobre os seus recursos cognitivos. O cumprimento dessas exigências envolve um tipo sofisticado de metacognição, que o autor chama meta-aprendizagem. Dessa forma, as diferentes abordagens à aprendizagem envolvem graus variados de meta-aprendizagem (Biggs, 1985). Este processo metacognitivo indica o grau em que os estudantes estão conscientes dos seus próprios processos de aprendizagem e tentam deliberadamente controlá-los, o que implica a adoção de estratégias por parte do estudante que são congruentes com os seus motivos.

estudante está intrinsecamente motivado. Por outro lado, um estudante que busca o desenvolvimento pessoal e tem motivação acadêmica intrínseca não se beneficiará, em termos de níveis ótimos de desempenho, com a utilização de uma estratégia baseada na memorização e na reprodução de detalhes factuais. Em resumo, segundo a perspectiva de Biggs, o rendimento acadêmico (variável de produto) é afetado por fatores pessoais e situacionais (variáveis de presságio) e por motivos e estratégias (variáveis de processo). Estas últimas formam três abordagens à aprendizagem. As variáveis de presságio afetam diretamente o rendimento acadêmico, ou indiretamente, por intermédio das abordagens à aprendizagem (três diferentes comportamentos de estudo).

González-Pienda (2003) também se debruçou sobre a questão da complexidade de fatores que impactam a aprendizagem escolar e o desempenho acadêmico. Para o autor, quando se trata de determinar quais fatores estão influenciando o sucesso ou o fracasso escolar, é comum encontrar muitos obstáculos, já que estes fatores constituem uma rede estreitamente interligada, tornando difícil delimitá-los para atribuir efeitos claramente discerníveis a cada um deles. O autor agrupa o conjunto de variáveis que determinam o rendimento acadêmico em duas categorias: variáveis pessoais e contextuais. Os condicionantes pessoais incluem variáveis cognitivas, motivacionais e estratégias de aprendizagem. Entre as variáveis cognitivas, o autor destaca a inteligência, as aptidões, os estilos de aprendizagem e o conhecimento prévio. Entre as variáveis motivacionais, ele enfatiza o autoconceito, as metas de aprendizagem e as atribuições causais. Já os condicionantes contextuais são divididos em variáveis socioambientais, variáveis institucionais e variáveis instrucionais (ver Figura 2).

Figura 2 – Condicionantes do rendimento acadêmico

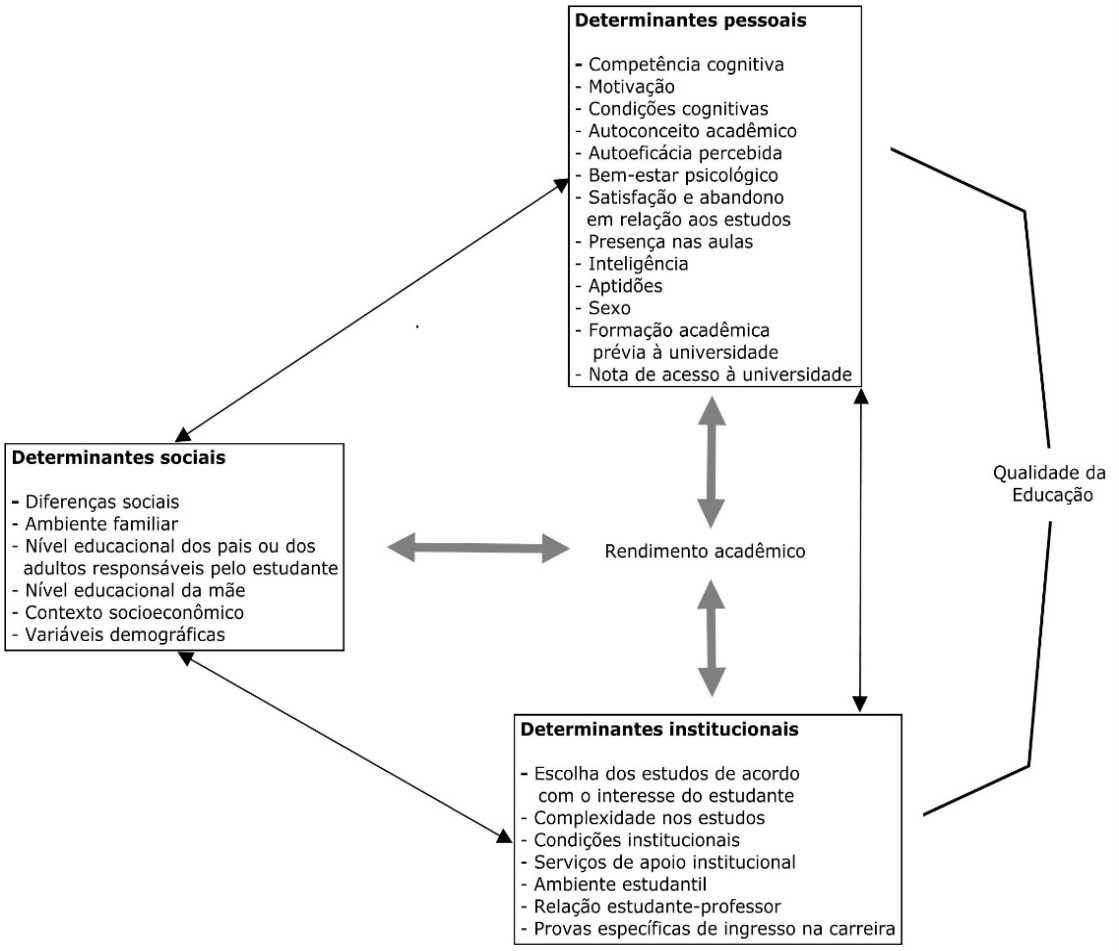


Fonte: Adaptado de González-Pienda (2003).

De acordo com essa perspectiva, para aprender e melhorar o desempenho acadêmico, é necessário ser capaz de aprender e saber como aprender, ou seja, é preciso ter as capacidades, os conhecimentos, as estratégias e as habilidades (em suma, as variáveis cognitivas) necessárias para tanto. Além disso, também é importante querer aprender, ou seja, ter a disposição, a intenção e a motivação suficientes (i.e., as variáveis motivacionais), que permitam ao estudante pôr em movimento os mecanismos cognitivos e comportamentais na direção dos objetivos ou metas a serem alcançados.

Por fim, Garbanzo-Vargas (2007) agrupa a miríade de fatores que determinam o rendimento acadêmico em três categorias amplas: determinantes pessoais, sociais e institucionais. Para a autora, como ilustra a Figura 3, a interação analítica e causal entre esses fatores associados ao rendimento impacta a qualidade educacional almejada.

Figura 3 – Interação entre fatores associados ao rendimento acadêmico



Fonte: Adaptado de Garbanzo-Vargas (2007).

De acordo com a perspectiva supracitada, o rendimento acadêmico dos estudantes é entendido como um indicador-chave para determinar a qualidade da educação superior. Não é o único, mas é entendido como o mais importante. Segundo Garbanzo-Vargas (2007),

informações sobre o RA dos estudantes orientam a tomada de decisões sustentáveis no ensino superior e a alocação ótima de recursos estatais limitados. Ademais, a autora afirma que conhecer os fatores que têm maior impacto nos resultados acadêmicos dos estudantes e monitorar esses resultados permite à universidade desenhar estratégias de intervenção em prol de um sistema educacional mais justo.

Muitas outras tipologias das variáveis que interferem no RA foram discutidas na literatura. Por exemplo, quatro grandes ordens de fatores são destacadas por Alarcão (2000): fatores ligados ao aluno, ao professor, ao currículo e à instituição. Guney (2009) fala sobre fatores endógenos e exógenos. E Cruz-Zuluaga (2016) enfatiza os fatores socioculturais, demográficos, biológicos, pedagógicos, cognoscitivos e psicológicos. Em suma, é possível entender que o RA é um fenômeno educacional complexo, composto por múltiplos fatores pessoais e contextuais inter-relacionados que "tecem, entre si, uma imbricada rede de interação cujo impacto poderá ser modulado, em maior ou menor grau, dependendo da sinergia existente" (Casiraghi *et al*., 2020, p. 97). O estudo do RA nessa perspectiva produz conhecimentos científicos que permitem às instituições elaborarem políticas educacionais e intervenções psicopedagógicas fundamentadas, a fim de criar condições favoráveis de permanência e sucesso acadêmico no ensino superior.

2.1.3 Resumo da seção

À luz do exposto nesta seção, o rendimento acadêmico pode ser caracterizado da seguinte forma: (1) refere-se ao nível de conhecimento demostrado pelos estudantes, no contexto de um processo de educação formal; (2) é resultado do processo de avaliação da aprendizagem; (3) é geralmente expresso por indicadores quantitativos, que informam se e em que medida o estudante atingiu os objetivos de aprendizagem propostos; (4) é impactado por vários fatores; e (5) em sentido amplo, é utilizado como um critério de avaliação do sucesso acadêmico e da qualidade da educação superior. Segundo a acepção que fundamenta este último ponto, o RA representa o compromisso dos professores, dos estudantes e das instituições de ensino com o processo educativo.

Ao se investigar variáveis que condicionam a aprendizagem escolar, é importante trazer à baila a ideia de que o RA não depende apenas das capacidades, habilidades, motivações, conhecimentos e estratégias dos estudantes. Tampouco, depende exclusivamente dos métodos de ensino, das estratégias de avaliação e das competências pedagógicas do professor. Certamente, diversos fatores podem ser manipulados a partir da responsabilidade das

instituições de ensino – mas nem todos, é claro. Ou seja, é importante ter em mente que, qualquer que seja o recorte em estudo, muitos outros fatores interferem na aprendizagem escolar e no rendimento acadêmico. Essa perspectiva sugere que é necessário inserir as relações investigadas em um quadro geral de referência no qual as informações e as interpretações produzidas adquiram sua justa proporção.

Considerando esse quadro amplo e buscando precisar as análises, utilizamos, em alguns momentos, o termo processo de "ensino-estudo-aprendizagem", em vez de processo ensino-aprendizagem. O processo de ensino-estudo-aprendizagem implica considerar, especialmente no contexto da educação superior, que a aproximação entre ensino e aprendizagem não ocorre de forma direta, mas, sim, por intermédio de um terceiro elemento, que é interposto entre esses dois polos, o estudo. Dessa forma, entende-se que o ensino não é condição necessária e suficiente para a aprendizagem e que o estudo é um elo que liga o ensino à aprendizagem. Logo, segundo a acepção que esse termo pretende alcançar, para que uma aprendizagem escolar de qualidade ocorra, é necessário que se combine um ensino de qualidade, que envolve o compromisso de professores e instituições, com um estudo de qualidade, que requer uma postura ativa, automotivada e autorregulada do estudante nas situações de ensino e para além delas. Com a utilização do termo "ensino-estudo-aprendizagem" também pretendemos evitar as três seguintes simplificações, apontadas por Mascarenhas (2024): (1) explicar a aprendizagem escolar isoladamente do processo de estudo; (2) mencionar que o processo de aprendizagem é resultado do processo de ensino; e (3) alegar que o processo de estudo está contido no processo de ensino. Outro termo que utilizamos é processo de "estudo-aprendizagem". Este enfatiza as variáveis ligadas ao comportamento de estudo do discente para a consecução de uma aprendizagem escolar de qualidade – trata-se da ênfase desta tese.

Em síntese, embora reconheçamos que o RA no ensino superior seja um fenômeno complexo e multifacetado, que envolve uma série de variáveis pessoais e contextuais, neste estudo optamos por enfatizar as variáveis ligadas aos estudantes, especialmente as atribuições causais e os hábitos de estudo. Algumas variáveis contextuais também foram consideradas. Classificamos as variáveis estudadas segundo a tipologia de Biggs para variáveis envolvidas na aprendizagem estudantil (presságio-processo-produto). De todo modo, buscamos compreender as relações investigadas entre as variáveis selecionadas no contexto de um quadro mais amplo, tal como discutido nesta seção.

2.2 Atribuição de causalidade

O termo “atribuição causal” refere-se ao processo cognitivo por meio do qual a pessoa comum busca explicar as causas dos eventos, do comportamento humano e dos resultados de ações empreendidas por ela própria (autoatribuições ou atribuições intrapessoais) ou por outras pessoas (heteroatribuições ou atribuições interpessoais). De acordo com Graham (2020), as atribuições causais são cognições que respondem a perguntas do tipo “Por quê?”, como “Por que fui reprovado no exame de matemática?” ou “Por que os outros alunos me perseguem?”. E essa busca causal é mais provável de ocorrer após eventos ou resultados negativos ou inesperados (Weiner, 1979; Graham, 2020).

A necessidade humana de previsão e de controle dos eventos, que se manifesta no esforço do indivíduo de identificar as propriedades estáveis do meio em que está inserido, encontra-se na origem das atribuições causais (Heider, 1958). Elas fundamentam-se nas experiências do indivíduo, no seu conhecimento prévio, nas informações disponíveis, nos esquemas causais que recebe de sua cultura etc. Dessa forma, atribuições “não implicam necessariamente um conhecimento objetivo da realidade, mas a interpretação que o indivíduo faz dela” (Kaulfuss; Boruchovitch, 2016, p. 322). Dito de outro modo, os julgamentos de atribuição são fenomenológicos, quer dizer, eles descrevem o mundo causal tal como percebido pelo ator ou observador (Graham, 2020).

Além disso, essas percepções causais influenciam as expectativas de sucesso futuro e eliciam reações afetivas, interferindo, dessa maneira, na motivação para realização e, em última análise, no comportamento motivado (Weiner, 1979, 1985, 2018). Nesse sentido, considerando os contextos de sala de aula, “Os estilos atribucional e motivacional afetam, condicionam e determinam o rendimento acadêmico à medida que definem o comportamento do estudante diante do processo de estudo-aprendizagem” (Mascarenhas; Barca-Lozano, 2007, p. 1723). Tal fato exemplifica a importância desse conceito para os contextos educativos.

Um conjunto de abordagens, e não uma teoria única, foi desenvolvido para elucidar como as pessoas explicam e dão sentido ao comportamento humano, o que gerou um campo de investigação chamado teoria da atribuição. “Um amálgama de suposições, crenças, dados, hipóteses e teorias relacionadas à causalidade fenomenal se enquadra na rubrica da teoria da atribuição” (Weiner, 2010, p. 558, tradução nossa). Segundo Kelley (1973), a teoria da atribuição desenvolveu-se na Psicologia Social, principalmente como meio de lidar com questões de percepção social. Entretanto, durante e após sua ascensão, a atribuição de

causalidade também se estendeu para outros campos de estudo, incluindo a psicologia educacional (Weiner, 2010).

Os princípios fundamentais da teoria da atribuição foram inicialmente desenvolvidos por Heider (1958), o que o levou a ser considerado, unanimemente, "o pai da teoria da atribuição" (Ferreira, 2019, p. 4). Muitos desses princípios foram, posteriormente, sistematizados e operacionalizados por Jones e Davis (1965) e por Kelley (1967, 1972) – autores cujos trabalhos inspiraram a formulação de novas hipóteses e a abertura de novas linhas de pesquisa (Dela Coleta; Dela Coleta, 2006). Além dos trabalhos clássicos desses três autores, Bernard Weiner (Weiner *et al*., 1971; Weiner, 1979, 1985, 2018) também fez contribuições seminais para o estudo da atribuição (Piccinini, 1988; Ferreira, 2019). Esse autor analisou, em especial, como as pessoas explicam seus sucessos e fracassos na realização de tarefas e como essas explicações causais influenciam suas expectativas de sucesso, emoções e comportamentos. Segundo Rodrigues, Assmar e Jablonski (2009):

> Desde os anos 70 do século passado, Weiner tem conduzido inúmeras pesquisas inspiradas pelos trabalhos de Heider sobre atribuição de causalidade. A originalidade do trabalho de Weiner consiste na proposta de uma taxonomia de dimensões causais (locus, estabilidade e controlabilidade) e no estabelecimento das ligações existentes entre tais dimensões e determinadas emoções e comportamentos. Os principais méritos da teoria atribuicional de Weiner são a sua simplicidade e a amplitude de fenômenos psicossociais aos quais ela se aplica (Rodrigues; Assmar; Jablonski, 2009, p. 76).

Além do mais, Weiner ocupou-se "longamente do estudo das implicações das atribuições causais para o sucesso e fracasso no contexto escolar" (Beck *et al*., 2004, p. 173). Tal enfoque gerou uma base conceitual e empírica propícia ao estudo das implicações educacionais das atribuições causais, considerando seus aspectos intra e interpessoais[3]. Por esse motivo, esse quadro teórico se mostra adequado para os fins desta pesquisa.

Estudos baseados nesse modelo atribucional mostraram que, além de exercer influência nas atribuições intrapessoais de desempenho dos estudantes, as atribuições interpessoais do professor sobre os resultados de seus discentes também guiam importantes aspectos de sua prática pedagógica, influenciando suas expectativas em relação ao desempenho futuro dos estudantes, seus comportamentos de ajuda, bem como interferindo na alocação de recompensas e punições e na assimilação de um discurso educacional que ressalta a importância do professor

[3] Neste estudo, investigamos as autoatribuições de desempenho acadêmico de estudantes do ensino superior. Entretanto, na construção do referencial teórico, também consideramos as heteroatribuições de desempenho, principalmente aquelas associadas ao contexto da relação professor-aluno. Com isso, pretende-se constituir um quadro de referência mais amplo que possibilite discutir as implicações das atribuições causais para a formação docente.

e da escola para o desenvolvimento e a aprendizagem dos discentes (Weiner; Kukla, 1970; Graham, 1990; Campos, 1997; Martini; Del Prette, 2002; Beck *et al*., 2004; Kaulfuss; Boruchovitch, 2016). Desse modo, uma vez que pode auxiliar o professor na tomada de consciência dos fatores que impactam a sua prática pedagógica, porque esclarece como as crenças causais afetam a aprendizagem dos estudantes, o conceito de atribuições causais propicia um amplo espectro de possibilidades e implicações para a formação docente.

Dessa forma, nesta seção (2.2), objetivamos: (1) apresentar e discutir as características e possibilidades do modelo atribucional de Bernard Weiner; (2) apresentar e analisar os principais achados de estudos que versam sobre as atribuições causais de sucesso e fracasso em contextos de realização acadêmica; e (3) discutir a relevância desse construto para a formação de professores.

2.2.1 O modelo atribucional de Bernard Weiner

No trabalho intitulado *Perceiving the causes of success and failure*, Weiner *et al*. (1971), influenciados pelas ideias pioneiras de Heider (1958) e guiados pelos estudos de Crandall, Katkovsky e Crandall (1965) e de Rotter (1966) sobre *locus* de controle, apresentaram um modelo atribucional de motivação para realização. "O modelo é baseado na suposição de que as crenças sobre as causas do sucesso e do fracasso fazem a mediação entre as transações estímulo-organismo antecedentes e o comportamento de realização subsequente" (Weiner *et al*., 1971, p. 2, tradução nossa).

Os autores postularam que as pessoas utilizam quatro elementos de atribuição, tanto para a interpretação quanto para a predição de resultados de um evento de realização. Os quatro elementos causais são: capacidade[4], esforço, dificuldade da tarefa e sorte. Assim, o resultado da ação das pessoas seria uma função desses quatro elementos. Ou seja, na tentativa de explicar o resultado alcançado (sucesso ou fracasso) em um evento relacionado à realização, o indivíduo avalia o seu próprio nível de habilidade ou o de outrem, a quantidade de esforço despendido, a dificuldade da tarefa e a magnitude e direção da sorte experimentada. Os valores são atribuídos a esses fatores e o resultado da tarefa é atribuído diferencialmente às quatro fontes causais. De maneira semelhante, os autores consideraram que as expectativas futuras de sucesso e fracasso seriam baseadas no nível assumido de capacidade em relação à dificuldade percebida da tarefa (*can*, segundo Heider), bem como numa estimativa do esforço pretendido e da sorte antecipada.

[4] Os autores utilizaram o termo *ability*, que também é traduzido para o português como habilidade, aptidão ou competência, para designar uma aptidão ou dom natural para a tarefa em pauta (Rodrigues, 1980).

Weiner *et al*. (1971) argumentaram que as mudanças de expectativa não são determinadas pelo *locus* de controle do elemento atribucional, como defendido por Rotter e por outros pesquisadores da área de *locus* de controle, mas, sim, pela sua estabilidade. Dessa forma, os autores distribuíram os quatro elementos causais do modelo em duas dimensões causais básicas: (1) *locus* de controle (interno ou externo) e (2) grau de estabilidade (estável ou instável). Nesse quadro, causas internas são aquelas ligadas à pessoa que realiza a ação, enquanto as externas referem-se a fatores ambientais. Causas estáveis são aquelas mais ou menos duradouras ao longo do tempo, enquanto as instáveis são as relativamente variáveis com o passar do tempo. Portanto, dos quatro elementos causais mencionados, dois deles são internos (capacidade e esforço) e os outros dois são externos (dificuldade da tarefa e sorte); ademais, dois são estáveis (capacidade e dificuldade da tarefa) e os dois restantes são instáveis (esforço e sorte).

Weiner *et al*. (1971), comparando o modelo atribucional proposto com o modelo motivacional de Atkinson (1964), sugeriram que o motivo da realização é uma disposição cognitiva, em vez de afetiva. Também defenderam que o afeto segue a avaliação cognitiva. Nesse sentido, postularam que o *locus* de controle está relacionado às consequências afetivas do sucesso e do fracasso. Assim, as reações emocionais (particularmente, orgulho e vergonha) são maximizadas dadas as atribuições internas de sucesso e fracasso e minimizadas em caso de atribuições externas. Nessa perspectiva, segundo os autores, o modelo atribucional preconiza que o motivo da realização seja definido como uma "capacidade de perceber o sucesso como causado por fatores internos, particularmente o esforço" (Weiner *et al*., 1971, p. 18, tradução nossa).

Segundo o modelo proposto por Weiner *et al*. (1971), as diferenças individuais na motivação para realização e as condições antecedentes afetam as cognições mediadoras referentes às causas dos resultados. As atribuições causais (capacidade, esforço, dificuldade da tarefa e sorte), por sua vez, visto que influenciam expectativas e reações afetivas, condicionam o subsequente comportamento de realização.

Em publicação posterior, intitulada *A theory of motivation for some classroom experiences*, Weiner (1979) propôs a separação entre os conceitos de *locus* e controle, acrescentando uma terceira dimensão causal a seu modelo, a controlabilidade. A primeira dimensão passou a ser denominada *locus* de causalidade (em vez de *locus* de controle, conceito de Rotter). Dessa forma, a teoria da motivação de Weiner (1979), baseada em atribuições de causalidade para sucesso e fracasso, passou a ser tridimensional, contando com as seguintes

dimensões causais: (1) *locus* de causalidade (interno-externo), (2) estabilidade (estável-instável) e (3) controlabilidade (controlável-incontrolável).

Nessa última dimensão, as causas são divididas em controláveis, quando percebidas como passíveis de controle volitivo (e.g., esforço), e incontroláveis, quando são percebidas como não sujeitas ao controle da vontade (e.g., sorte). Segundo Weiner (1979), usando esse modelo, um elemento atribucional pode ser integrado em uma dentre oito categorias (2 níveis de *locus* x 2 níveis de estabilidade x 2 níveis de controle). O Quadro 1 apresenta dez elementos causais e suas respectivas classificações dimensionais.

Quadro 1 – Causas de sucesso e fracasso, classificadas segundo *locus*, estabilidade e controlabilidade

	Internas		**Externas**	
	Estáveis	**Instáveis**	**Estáveis**	**Instáveis**
Incontroláveis	Capacidade	Humor, Fadiga, Doença	Dificuldade da tarefa	Sorte
Controláveis	Esforço típico	Esforço imediato	Viés do professor	Ajuda não usual de outros

Fonte: Weiner (1979).

Embora as três dimensões causais sejam geralmente definidas como dicotômicas (interno *versus* externo; estável *versus* instável; controlável *versus* incontrolável), elas podem ser descritas de modo mais preciso como contínuas (Weiner, 2018). Além dessas, outras possíveis dimensões causais foram sugeridas e usadas para classificar as atribuições, como a intencionalidade (Rosenbaum, 1972) e a globalidade (Abramson; Seligman; Teasdale, 1978). Entretanto, excetuando as três dimensões supracitadas, nenhuma outra propriedade causal foi consistentemente documentada, de modo que *locus*, estabilidade e controlabilidade parecem ser as características gerais das causas percebidas (Weiner, 2018). Mais adiante, retornaremos à discussão sobre as dimensões causais.

Certamente, há inúmeras causas concebíveis de sucesso e fracasso. Weiner (1979) esclarece que os quatro elementos atribucionais básicos discutidos no trabalho de 1971 (Weiner *et al*., 1971) não devem ser entendidos como os únicos determinantes de sucesso ou fracasso que podem ser percebidos, ou mesmo como os elementos atribucionais mais salientes em todas as situações de realização. Em trabalhos posteriores (Weiner, 1974; Weiner; Russel; Lerman, 1978; Weiner, 1979), o autor indicou também o humor, a fadiga, a doença, o viés do professor e a ajuda de outras pessoas como causas necessárias e/ou suficientes para o desempenho.

Cooper e Burger (1980) resumem os dados de três pesquisas empíricas que buscaram identificar as causas percebidas de sucesso e fracasso em contextos de realização acadêmica.

Os participantes da primeira pesquisa (Quadro 2, de cima para baixo) foram estudantes de uma universidade norte-americana; da segunda, professoras e alunos do ensino fundamental israelense; e da terceira, estudantes de pós-graduação de outra universidade norte-americana. No Quadro 2, reproduzimos os dados resumidos por esses autores.

Quadro 2 – Causas percebidas de sucesso e fracasso em situações de realização acadêmica

Frieze (1976)	- Capacidade - Esforço estável - Esforço imediato - Tarefa - Outra pessoa - Humor - Sorte - Outro
Bar-Tal e Darom (1977)	- Capacidade - Esforço durante o teste - Preparação em casa - Interesse no assunto - Dificuldade do teste - Dificuldade do material - Condições em casa
Cooper e Burger (1980)	- Capacidade acadêmica - Capacidade física e emocional - Experiência anterior - Hábitos - Atitudes - Autopercepções - Maturidade - Esforço típico - Esforço na preparação - Atenção - Orientações - Instrução - Tarefa - Humor - Família - Outros estudantes - Diversos

Fonte: Adaptado de Cooper e Burger (1980).

Weiner (1979), comentando a síntese de Cooper e Burger (1980), afirmou que a capacidade, o esforço (tanto típico quanto imediato) e a dificuldade da tarefa estão evidentemente entre as principais causas percebidas do desempenho de realização, o que corrobora as intuições anteriores de Heider (1958) e outros pesquisadores, bem como as suas próprias. Além desses fatores, o Quadro 2 mostra que outras pessoas (professores, estudantes e família), motivação (atenção e interesse), características adquiridas (hábitos e atitudes) e os processos fisiológicos (humor, maturidade e saúde) correspondem aos determinantes centrais do sucesso e do fracasso (Weiner, 1979). Ou seja, embora uma quantidade virtualmente infinita de atribuições causais possa ser suscitada para explicar eventos e resultados, um número relativamente pequeno da vasta gama tende a se destacar em contextos relacionados à realização. Com base nas informações do Quadro 2, Cooper e Burger (1980) observam que não há evidências de que a sorte seja usada substancialmente como explicação para resultados acadêmicos. Sobre essa questão, Weiner (1979) comenta que, embora a sorte não esteja incluída nas causas dominantes para resultados acadêmicos, ela pode ser proeminente em outras situações específicas de realização, particularmente na carreira ou em realizações atléticas.

No Quadro 3, estão resumidos dados de estudos brasileiros que também identificaram explicações causais para sucesso e fracasso em contextos de realização acadêmica. No primeiro estudo (Quadro 3, de cima para baixo), os autores identificaram crenças causais de estudantes de psicologia sobre suas experiências pessoais de desempenho escolar; no segundo, os autores

identificaram as atribuições para o sucesso na escola; e no terceiro, foram identificadas as atribuições causais de estudantes de pedagogia para o bom desempenho acadêmico.

Quadro 3 – Causas percebidas de sucesso e fracasso em estudos brasileiros

Maluf e Marques (1983, *apud* Beck *et al.*, 2004)	- Esforço, interesse, motivação - Disposições internas (condições emocionais e físicas) - Influência social (aprovação e apoio, pressão, influência do grupo) - Sistema educacional (política educacional, estrutura do ensino, condições da escola) - Professor (características pessoais e competência profissional) - Capacidade - Sorte ou acaso - Tarefa
Dela Coleta e Lemos (1985, *apud* Dela Coleta; Dela Coleta, 2006)	- Esforço, dedicação, persistência - Capacidade, inteligência - Interesse e gosto pelo estudo - Ambição, ideal - Apoio e incentivo de outros - Boa escola e bons professores - Disponibilidade de tempo para estudar - Boas relações e adaptação à escola - Condições financeiras favoráveis - Boa formação anterior - Adaptação ao curso - Métodos de estudo eficazes - Saúde, nutrição - Sorte, fé
Souza, Mascarenhas e Garcia (2023)	- Dedicação - Interesse pelo assunto - Leituras complementares - Professor - Condições de estudo - Conhecimentos anteriores

Fonte: Elaboração própria (2023).

Os estudos realizados em contexto brasileiro também colocaram o esforço/dedicação e a capacidade (aptidão natural, características pessoais que dispõem o indivíduo para a tarefa em questão) como causas predominantes e recorrentes. Weiner (1979) afirma que esses dois fatores são repetidamente selecionados porque os resultados frequentemente dependem do que podemos fazer e do quanto tentamos fazê-lo.

Nota-se que dados como os mencionados envolvem apenas uma descrição das causas percebidas para o sucesso e o fracasso em contextos de realização acadêmica. Reportando-se a Heider (1958), Weiner (1979) salienta que a teoria da atribuição deve ir além das causas percebidas e relatadas pelo homem comum, perspectiva que torna necessária a interpretação dessas causas a partir de uma terminologia científica, que pode não fazer parte da lógica do leigo, ou seja, é necessário operar a passagem de uma psicologia ingênua para uma psicologia científica. Nesse cenário, destaca-se a importância das dimensões de causalidade. A lista interminável de atribuições causais torna a criação de um esquema de classificação ou uma taxonomia de causas um requisito indispensável para a construção de uma teoria atribucional da motivação (Weiner, 1979). Assim, para esse autor, as estruturas dimensionais da causalidade percebida auxiliam os teóricos da atribuição a organizarem os conceitos causais do leigo.

As dimensões causais são as propriedades subjacentes das atribuições. As diversas causas específicas, evocadas para explicar um resultado, podem ser comparadas em termos dimensionais a fim de determinar suas semelhanças e diferenças. Por exemplo, capacidade e esforço típico são causas semelhantes em *locus* e em estabilidade (ver Quadro 1), pois ambas são percebidas como internas e estáveis, mas são diferentes em controlabilidade (esforço típico

é controlável e capacidade é incontrolável). O cerne da teoria atribucional da motivação para realização reside na identificação das dimensões de causalidade e na descoberta das relações entre essas dimensões e suas consequências psicológicas (Weiner, 1979).

O modelo dimensional é vantajoso para a investigação das atribuições causais e seus efeitos porque as propriedades dimensionais são mais importantes na determinação das emoções, das expectativas e do comportamento de realização do que as causas em si. Nesse sentido, Meyer (1980), que realizou um estudo cujos achados forneceram forte suporte para a taxonomia tridimensional de Weiner, afirmou que conhecer as propriedades dimensionais de uma explicação causal pode ser mais importante do que conhecer a própria explicação causal.

Como mencionado, Weiner *et al*. (1971) postularam que o *locus* de controle (interno *versus* externo) estava relacionado às consequências afetivas do sucesso e do fracasso. Especificamente, uma relação positiva invariável entre internalidade e magnitude das reações emocionais em contextos de realização foi presumida. Entretanto, Weiner (1979) afirma que essa posição não é correta, pois a externalidade também pode estar positivamente relacionada à intensidade emocional. Por exemplo, o fracasso atribuído à interferência de outras pessoas (causa externa) poderá gerar raiva e hostilidade. Além do mais, principalmente com base nos resultados de dois estudos centrados na identificação de relações entre atribuição e afeto (Weiner; Russell; Lerman, 1978; Weiner; Russell; Lerman, 1979), Weiner (1979) argumentou que, em contextos de realização, há emoções diretamente ligadas ao resultado, bem como reações emocionais relacionadas a atribuições causais, que não se limitam ao *locus* de causalidade. De modo mais amplo, as relações entre atribuição e afeto parecem ser mais complexas do que se supunha originalmente. De fato, as três dimensões causais suscitam reações afetivas diferenciadas, as emoções também podem ser vistas como antecedentes causais e há diferenças interculturais na expressão e significado das emoções relacionadas à atribuição (Graham, 2020).

Toda vez que atingimos determinado resultado em situações de realização, experimentamos certas emoções (Weiner, 1979, 1985, 2018). Em primeiro lugar, como dito no parágrafo anterior, há emoções que dependem principalmente do resultado alcançado. Elas são expressas independentemente do porquê do resultado. Nesse caso, geralmente ocorre o seguinte. Se somos bem-sucedidos na realização da tarefa, sentimos felicidade, alegria, satisfação etc. Se somos malsucedidos, sentimos tristeza, desânimo, insatisfação etc. Esses afetos dependentes do resultado são os mais amplamente relatados e os mais intensamente vivenciados pelos participantes dos estudos (Weiner, 1979).

Por outro lado, há emoções claramente relacionadas às atribuições para sucesso e fracasso. Weiner, Russel e Lerman (1978) descreveram as seguintes reações emocionais mais frequentemente associadas a cada fator causal: competência e confiança para sucesso atribuído à capacidade, excitação para sucesso atribuído a esforço imediato (instável), relaxamento para sucesso atribuído a esforço típico (estável), gratidão para sucesso atribuído à ajuda de outros, surpresa para sucesso ou fracasso atribuído ao acaso, incompetência para fracasso atribuído à falta de capacidade, culpa e vergonha para fracasso atribuído à falta de esforço (imediato e típico) e raiva para fracasso atribuído à interferência de outros. Este estudo também abordou outras relações entre atribuições e emoções. Ainda nesta seção será discutido como essas reações afetivas relacionam-se com as dimensões de causalidade.

Replicando em parte o estudo citado no parágrafo anterior, Rodrigues (1984) conduziu uma pesquisa, com participantes brasileiros, a fim de verificar se as atribuições causais para sucesso e fracasso funcionam como fator mediador de reações emocionais e de expectativas de comportamento futuro. Os resultados confirmaram a existência de afetos mediados por fatores atribucionais. Os dados também revelaram que há emoções exclusivamente dependentes dos resultados: os indivíduos experimentaram satisfação, felicidade e contentamento no sucesso, enquanto, no fracasso, experimentaram tristeza, chateação e frustração – achados que também corroboram os resultados do estudo original. No que se refere à expectativa de comportamento futuro, os resultados do estudo deram apoio parcial às previsões da teoria de Weiner. O autor identificou uma interessante particularidade da amostra brasileira que denominou “otimismo ingênuo”. Segundo ele, “Parece que sujeitos brasileiros apresentam um ‘otimismo ingênuo’ que se traduz na expectativa de que o sucesso se repetirá e o fracasso não, mesmo quando a característica de *estabilidade* da causa a que se atribui o fracasso sugere uma expectativa contrária” (Rodrigues, 1984, p. 12).

Dela Coleta e Godoy (1986) realizaram uma revisão de estudos brasileiros que relacionavam atribuições causais e reações emocionais, fundamentados no modelo de Weiner, e concluíram que,

> [...] em geral, os modelos e postulados propostos por Weiner e colaboradores envolvendo as dimensões de causalidade, a relação da atribuição de causalidade com os estados emocionais e com as expectativas de comportamento futuro, a imputação de reforços ou punição à realização em função da atribuição de causalidade a esses resultados, encontram confirmação no meio brasileiro”. (Dela Coleta; Godoy, 1986, p. 154).

A relação entre atribuições e emoções em situações de realização foi amplamente documentada na literatura. Conforme resume Martini e Boruchovitch (2004), “A Teoria da

Atribuição de Causalidade integra o pensamento, o sentimento e a ação" (p. 32). Entretanto, Weiner (1985) faz uma ressalva com respeito à discussão das relações dimensão-afeto. Ele afirma que uma emoção vinculada não segue necessariamente uma dada atribuição causal. Por exemplo, um indivíduo pode atribuir seu sucesso à ajuda de outras pessoas, mas não se sentir grato. Além disso, certa emoção pode ser experimentada na ausência de seu antecedente causal vinculado. Por exemplo, alguém pode ter plena consciência de que o resultado almejado estava fora de seu controle, mas, mesmo assim, sentir culpa. Portanto, a ideia não é interpretar as relações dimensão-afeto como invariáveis, mas, sim, como prevalentes, talvez em muitas culturas.

Destaca-se que a classificação de uma causa depende de seu significado subjetivo, depende de como ela é percebida pelo homem comum. Visto que a teoria da atribuição lida com a causalidade fenomenal, essas interpretações pessoais devem ser consideradas (Weiner, 1979). Então, quando dizemos que uma causa é externa e instável, queremos com isso significar que ela é geralmente percebida assim. Nada impede que uma causa externa e instável, por exemplo, a sorte, seja percebida como interna e estável, percepção exemplificada pela seguinte afirmação: "Obtive sucesso porque sou uma pessoa sortuda". Portanto, como as propriedades percebidas de uma causa podem variar ao longo do tempo ou entre as pessoas, a colocação de uma causa em certa dimensão não é algo fixo. Ademais, cada uma das três dimensões de causalidade tem uma função ou consequência psicológica primária, bem como uma série de efeitos secundários (Weiner, 1979).

Na dimensão *locus* de causalidade, como já mencionado, as causas são catalogadas como internas ou externas ao indivíduo (Weiner, 1979). A autoestima e as emoções relacionadas à estima (e.g., orgulho) são efeitos primários ligados a essa dimensão (Weiner, 1979). Assim, atribuições internas para o sucesso suscitam sentimentos de orgulho, competência e satisfação, bem como ganhos na autoestima, enquanto atribuições internas para o fracasso provocam sentimentos de vergonha e incompetência, bem como decréscimos na autoestima. Por outro lado, podemos manter a autoestima quando atribuímos o fracasso a causas externas (Graham, 2020). *Locus* normalmente é a propriedade dimensional mais saliente das causas percebidas, pois as pessoas indagam-se frequentemente, na autopercepção, se um evento ou resultado é devido a si mesmas ou à situação, enquanto, na percepção do outro, esse fato se traduz na oposição ele/ela *versus* o ambiente. (Weiner, 2018).

Segundo Weiner (1979), a dimensão estabilidade define as causas em um *continuum* estável (invariante) *versus* instável (variante). Essa dimensão expressa a generalização temporal

do elemento atribucional. Ela tem como consequência psicológica principal a mudança na expectativa de sucesso (Weiner, 1979). Nesse sentido, Weiner (1985) enuncia o princípio da expectativa, o qual afirma que a estabilidade percebida da causa do evento influencia as mudanças na expectativa de sucesso após um resultado. Esse princípio possui três corolários: (1) se o resultado for atribuído a uma causa estável, então haverá maior certeza de que esse resultado será repetido no futuro; (2) se o resultado for atribuído a uma causa instável, então a expectativa de repeti-lo poderá ser mantida ou o resultado futuro poderá ser antecipado como diferente do resultado anterior; e (3) os resultados atribuídos a causas estáveis serão antecipados com maior grau de certeza de serem repetidos no futuro do que os resultados atribuídos a causas instáveis.

Considerando o aspecto afetivo, sentimentos de desesperança/esperança estão associados à estabilidade causal (Weiner, 1985). As implicações emocionais da associação estabilidade-expectativa podem ser assim exemplificadas: a atribuição de fracasso a uma causa estável (duradoura), que gera redução nas expectativas de sucesso futuro, dá origem ao desamparo e à desesperança, enquanto o fracasso atribuído a uma causa instável (variável) mantém a esperança no futuro, uma vez que esta causa pode deixar de existir (Weiner, 2018).

Na dimensão controlabilidade, as causas podem ser percebidas como sujeitas ou não ao controle volitivo, e são categorizadas como controláveis *versus* incontroláveis. Causas como o esforço típico, o esforço imediato, o viés do professor e a ajuda não usual dos outros seriam percebidas como controláveis. O viés do professor e a ajuda dos outros são causas controláveis, só que não da perspectiva do estudante. Desse modo, é preciso especificar se uma causa é controlada pelo *self* ou por outras pessoas (Weiner, 2018). A capacidade, o humor, a fadiga, a doença, a dificuldade da tarefa e a sorte são percebidas como incontroláveis. A controlabilidade está primariamente ligada a julgamentos interpessoais (Weiner, 1979), que envolvem os conceitos de culpa, intencionalidade e responsabilidade (Weiner, 2018). Segundo Graham (2020), quando as inferências causais se referem a outras pessoas, as consequências da controlabilidade percebida (ou das inferências de responsabilidade) ganham mais destaque do que as outras dimensões.

Quanto às reações afetivas, a controlabilidade está associada a emoções como culpa, vergonha, gratidão, raiva e pena (Weiner, 1985). Causas controláveis de fracasso pessoal promovem sentimentos de culpa, enquanto causas incontroláveis geram vergonha (Weiner, 1985). A gratidão ocorre quando um resultado pessoal positivo é atribuído a uma causa externa e controlável (pelo outro), ou seja, sucesso pessoal devido à ajuda voluntária de outra pessoa

(Weiner, 2018). Já a raiva ocorre quando uma falha pessoal é atribuída a uma causa externa e controlável (pelo outro), ou seja, fracasso pessoal devido à interferência voluntária de outra pessoa, ou quando a falha de outra pessoa é atribuída a uma causa interna a ela e controlável por ela, por exemplo, ela reprovou por falta de esforço (Weiner, 2018). Enfim, a pena, afeto dirigido aos outros, assim como a raiva e a gratidão, é suscitada quando o fracasso é atribuído a uma causa incontrolável (Weiner, 1985). No Quadro 4, foram resumidas algumas das relações entre dimensões causais e reações afetivas, tal como identificadas na pesquisa sobre atribuição.

Quadro 4 – Reações afetivas associadas às dimensões causais

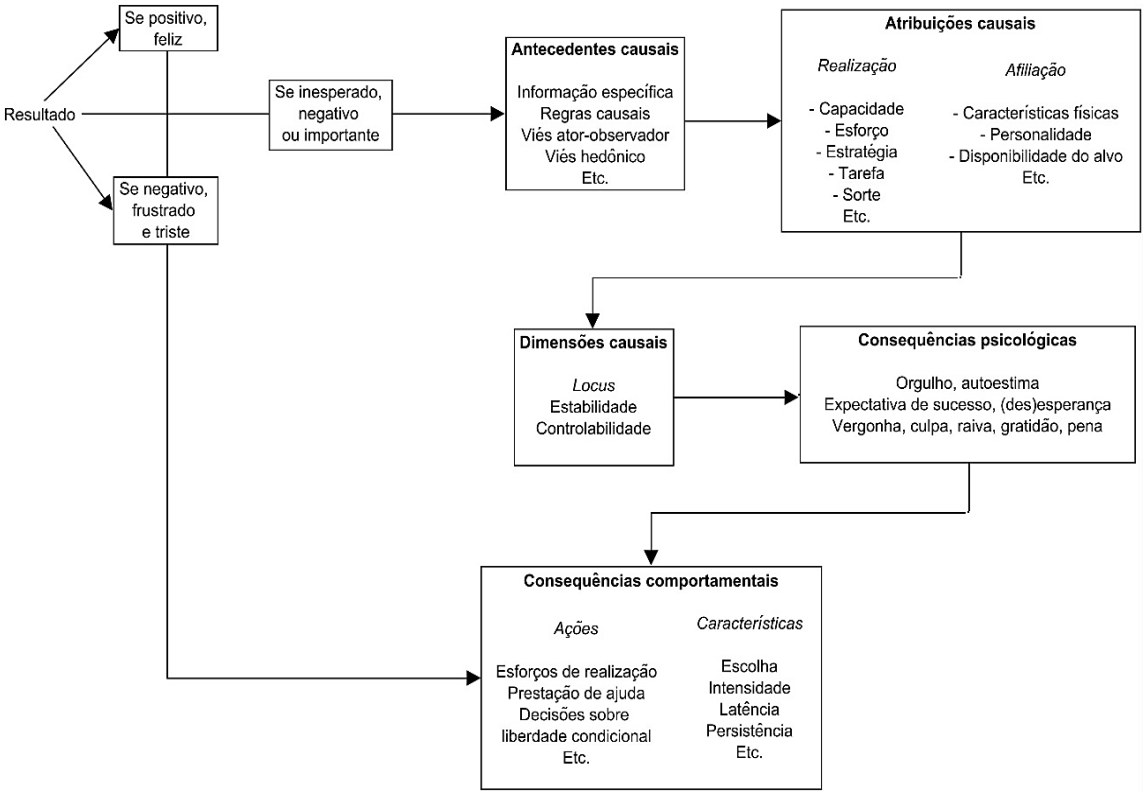
Emoção	Descrição dimensional
Orgulho	Causa interna atribuída ao próprio sucesso.
Admiração	Causa interna a outra pessoa atribuída ao sucesso dela.
Desesperança	Causa estável atribuída ao próprio fracasso ou ao de outro.
Esperança	Causa instável atribuída ao próprio fracasso ou ao de outro.
Raiva	Causa externa e controlável (por outro) atribuída a fracasso pessoal; causa interna a outra pessoa e controlável (por ela) atribuída ao fracasso dessa pessoa.
Simpatia	Causa incontrolável atribuída ao fracasso de outro.
Gratidão	Causa externa e controlável (por outro) atribuída a resultado pessoal positivo (ou seja, alguém é grato se foi ajudado voluntariamente por outra pessoa, mas não se o outro foi forçado a fazê-lo).
Culpa e arrependimento	Causa interna e controlável atribuída a fracasso pessoal (ou seja, culpa e arrependimento tendem a ser experimentados quando a pessoa entende que "poderia ter feito de outra forma", o que requer escolha volitiva).
Surpresa	Causa instável (por exemplo, sucesso devido à boa sorte, fracasso devido à má sorte).
Vergonha (humilhação, embaraço)	Causa interna e incontrolável atribuída ao próprio fracasso (por exemplo, fracasso devido à baixa capacidade).
Desdém (desprezo)	Causa interna e incontrolável atribuída ao fracasso de outro (por exemplo, fracasso de outro causado por falta de capacidade).
Pena	Causa estável e incontrolável atribuída à condição/situação negativa de outro.

Fonte: Elaboração própria (2023), baseada em Weiner (2018).

No artigo intitulado *An attributional theory of achievement motivation and emotion*, Weiner (1985) apresentou uma versão mais completa de sua teoria. Segundo o autor, a teoria (representada na Figura 4) parte de uma concepção motivacional expectativa-valor ao vincular o valor de incentivo da meta (ou recompensa para o comportamento de realização) ao afeto eliciado após a ação direcionada a um objetivo. O autor afirma que a essência da posição dos teóricos dessa concepção consiste no pressuposto de que a motivação seja determinada pelo que se pode obter (incentivo) e pela probabilidade de obtê-lo (expectativa). Assim, quanto maior o valor de incentivo da meta e maior a probabilidade percebida de sua consecução, mais

intenso é o grau presumido de motivação positiva. Para o autor, uma vez que as atribuições causais para sucesso e fracasso influenciam tanto a expectativa de sucesso quanto as consequências afetivas (valor de incentivo) do desempenho de realização, parece razoável esperar que, dados os postulados da teoria expectativa-valor, as atribuições causais também influenciem o comportamento motivado.

Figura 4 – Uma teoria atribucional da motivação e emoção



Fonte: Adaptado de Weiner (1985).

A Figura 4 revela que uma sequência motivacional é iniciada após um resultado que os indivíduos interpretam como positivo (objetivo alcançado) ou negativo (objetivo não alcançado). Se o resultado é positivo, o indivíduo sente-se feliz; se é negativo, sente-se frustrado e triste. Weiner (1985) entende que, para além de sentirem estas emoções gerais que dependem diretamente do resultado, as pessoas procuram determinar por que o resultado ocorreu. Essa busca causal é mais provável quando o resultado é inesperado, negativo ou subjetivamente importante. Muitos antecedentes causais condicionam essa busca, como informações específicas (histórico de desempenho, desempenho de outras pessoas), tendenciosidades no processo atribucional, esquemas causais etc. O indivíduo chega, então, a uma causa para o resultado considerado. No domínio da realização, o sucesso e o fracasso são geralmente atribuídos à capacidade, ao esforço, à estratégia empregada, à dificuldade da tarefa e à sorte. Já no domínio motivacional da afiliação, resultados positivos (aceitação) e negativos (rejeição)

são geralmente atribuídos a características físicas, à personalidade e à disponibilidade do alvo. Depois de identificada a causa, ela é considerada em suas dimensões (*locus* de causalidade, estabilidade e controlabilidade). As três dimensões causais têm consequências psicológicas, relacionadas com a expectativa de sucesso e com o afeto (emoções dependentes da atribuição). Enfim, a expectativa e o afeto determinam as ações, tais como prestação de ajuda, esforços de realização, decisões de liberdade condicional etc., sendo que essas ações são caracterizadas em termos de escolha, intensidade, latência, persistência etc.

Weiner (1985) observa que, embora as ligações retratadas na Figura 4 sejam unidirecionais, uma complexidade ainda maior foi documentada na literatura, o que torna essa descrição incompleta. O autor cita três resultados de pesquisas que ilustram essa complexidade: (1) a expectativa de sucesso influencia as atribuições; (2) afetos como pena e raiva são pistas para atribuições importantes; e (3) sentimentos de felicidade e tristeza influenciam as percepções dos resultados. Além disso, Graham (2020) destaca que as emoções podem muito bem funcionar como antecedentes causais. Tais resultados sugerem uma dinâmica não linear. As atribuições influenciam expectativas e reações afetivas, sendo que o inverso também pode ocorrer, isto é, expectativas e estados emocionais podem influenciar as atribuições. Weiner (1985) afirma que essas complexidades adicionais, negligenciadas no modelo retratado, merecem ser totalmente incorporadas à teoria. De modo similar, referindo-se ao uso de métodos longitudinais na pesquisa de atribuição, Graham (2020) conclui que uma direção futura para a teoria de Weiner será testar relações bidirecionais, cíclicas ou cumulativas das sequências atribuição-emoção ao longo do tempo.

Quanto à aplicabilidade da teoria em contexto brasileiro, Dela Coleta e Dela Coleta (2006) afirmam que é possível concluir que a teoria de Weiner e suas principais previsões

> […] encontram confirmação no meio brasileiro e que, salvo algumas particularidades a serem consideradas, podem e devem ser aplicadas na compreensão, explicação e predição do comportamento do homem brasileiro, com repercussões nas diversas áreas de aplicação da Psicologia, especialmente no âmbito educacional (Dela Coleta; Dela Coleta, 2006, p. 137-138).

A pesquisa desenvolvida foi fundamentada no modelo atribucional de Weiner (1979, 1985, 2018). Ela foi centrada, de modo geral, na investigação de possíveis relações entre percepções causais de desempenho acadêmico e hábitos de estudo. Estes hábitos, por sua vez, envolvem atitudes, persistência, motivação para o estudo e desempenho acadêmico, elementos que podem ser conceitualmente abordados por meio da teoria da atribuição. Na próxima seção, discutiremos as implicações educacionais das atribuições causais mais importantes para esta pesquisa.

2.2.2 Implicações educacionais do modelo atribucional de Weiner

Como foi discutido na seção anterior, as atribuições causais feitas para sucesso e fracasso em contextos de realização influenciam o comportamento motivado, uma vez que interferem nas expectativas de sucesso futuro e eliciam emoções vinculadas. No contexto das realizações acadêmicas, tal fato se traduz em impactos no rendimento acadêmico (Martini; Boruchovitch, 2004; Mascarenhas; Almeida; Barca, 2005; Almeida *et al*., 2012b; Ramudo-Andión *et al*. 2017; Mascarenhas *et al.*, 2019b; Minutti; Santos; Ferraz, 2021; Cuadro; Leibovici; Costa-Ball, 2023). Isso porque a atribuição de causalidade para resultados acadêmicos implica "maior ou menor persistência nas atividades, evitação ou procura pelas tarefas consideradas mais difíceis e forte influência na motivação para realização" (Beck *et al*., 2004, p. 182). Nesse sentido, "Os estilos atribucional e motivacional afetam, condicionam e determinam o rendimento acadêmico à medida que definem o comportamento do estudante diante do processo de estudo-aprendizagem" (Mascarenhas; Barca-Lozano, 2007, p. 1723).

Conforme salientam Kelley e Michela (1980), no amplo campo de estudo das atribuições causais, as pesquisas geralmente se concentram em uma das duas seguintes abordagens: ênfase no elo antecedentes-atribuições ou no elo atribuições-consequências. Para os autores, a primeira abordagem envolve avaliação sistemática ou manipulação de antecedentes, sem um interesse em consequências além das próprias atribuições, que são geralmente medidas diretamente por relato verbal. A segunda abordagem envolve avaliação ou manipulação de causas percebidas e medição de seus efeitos nos comportamentos, sentimentos ou expectativas dos indivíduos. Certamente, em pesquisas centradas no desempenho acadêmico, a segunda abordagem ou uma combinação das duas devem ser utilizadas. González-Pienda (2003) exemplifica a complexidade das ligações antecedentes-atribuições-consequências em contextos de rendimento acadêmico. Ele argumenta que as expectativas dos pais sobre a capacidade de seus filhos de alcançar realizações importantes podem afetar positivamente os processos de atribuição causal desses aprendizes. Para o autor, quanto maiores forem as expectativas dos pais sobre a capacidade de seus filhos, maior será a tendência dos filhos de assumirem a responsabilidade por suas realizações acadêmicas positivas, o que pode gerar um padrão atribucional baseado no esforço pessoal, favorecendo o desenvolvimento de um autoconceito positivo e, por consequência, o aumento do desempenho acadêmico.

Roazzi e Barros (1997) mostraram o efeito de outro importante antecedente sobre as atribuições causais, o nível socioeconômico dos indivíduos. Com base em uma amostra composta por 276 adolescentes de nível socioeconômico baixo e médio, os autores investigaram

se a variável classe social podia afetar a maneira como os indivíduos explicam as causas da inteligência e da riqueza. Os resultados do estudo indicaram que, para os dois fenômenos, "os adolescentes de nível socioeconômico baixo ressaltavam mais explicações causais do tipo ambiental, diferentemente dos adolescentes de nível socioeconômico médio, que enfatizavam mais os aspectos pessoais" (Roazzi; Barros, 1997, p. 116).

Outro importante fator que influencia as atribuições casuais são as crenças de autoeficácia (Bandura, 1993; Stajkovic; Sommer, 2000). "A autoeficácia percebida é definida como as crenças das pessoas sobre as suas capacidades para produzir determinados níveis de desempenho que exercem influência sobre os eventos que afetam suas vidas" (Bandura, 1994, p. 71). Nessa perspectiva, as realizações pessoais exigem não apenas conhecimentos e habilidades, mas também o senso de eficácia compatível com o manejo adequado desses elementos. Assim, uma pessoa pode atingir um mau desempenho porque não tem as competências necessárias ou porque as têm, mas não tem a percepção de eficácia adequada para utilizá-las bem. Segundo Bandura (1993), as pessoas com altos níveis de autoeficácia atribuem os seus fracassos ao esforço insuficiente, enquanto aquelas que têm baixos níveis de autoeficácia atribuem seus fracassos à baixa capacidade. O autor destaca que as atribuições casuais afetam a motivação, o desempenho e as reações afetivas principalmente por meio de crenças de autoeficácia. Stajkovic e Sommer (2000) mostraram que a autoeficácia e as atribuições causais estão direta e reciprocamente relacionadas. Os autores descobriram que a autoeficácia inicial e o *feedback* de desempenho afetam as atribuições causais, que, por sua vez, são um preditor significativo da autoeficácia subsequente. Ademais, nesse estudo, atribuições causais e autoeficácia subsequente também previram o desempenho subsequente. Os estudos supracitados corroboram, portanto, a afirmação de Almeida, Miranda e Guisande (2008, p. 171): "A associação entre aprendizagem, rendimento e atribuições está longe de poder ser assumida como simples e linear".

Nas pesquisas que investigam o impacto das atribuições causais no rendimento acadêmico, o estilo atribucional dos estudantes parece ter um papel decisivo (Almeida *et al*., 2012b). Por exemplo, os estudantes com melhor rendimento revelam mais atribuições internas do que externas no processo atribucional, assumindo os seus bons resultados acadêmicos como resultantes do esforço, da capacidade ou da estratégia, ou atribuindo os fracos desempenhos à falta de esforço, à desatenção ou à falta de método de estudo; também utilizam mais atribuições controláveis do que incontroláveis para explicar seus resultados (Martini; Boruchovitch, 2004;

Martini; Del Prette, 2005; Ganda; Boruchovitch, 2011; Almeida *et al*., 2012b; Minutti; Santos; Ferraz, 2021).

Coll *et al*. (2008) afirmam que os estudos sobre as dimensões causais apontam que os padrões atribucionais que melhor disporiam o indivíduo para a aprendizagem são aqueles nos quais ele atribuiria tanto o sucesso quanto o fracasso na aprendizagem a causas internas, instáveis e controláveis. Por outro lado, esses autores destacam que atribuições de sucesso a causas externas, instáveis e incontroláveis seriam especialmente desfavoráveis para a aprendizagem, assim como atribuições de fracasso a causas internas, estáveis e incontroláveis. Ganda e Boruchovitch (2011) asseveram que "os alunos com atribuições mais apropriadas à aprendizagem (internas e controláveis) acreditam mais em sua capacidade, são mais motivados e apresentam um melhor rendimento" (p. 10-11).

No que se refere aos estudantes com dificuldades nas suas aprendizagens e baixo rendimento, eles tendem a fazer mais atribuições externas e incontroláveis do que internas e controláveis para explicar seus resultados, como interferência do professor, sorte/azar nas avaliações ou facilidade/dificuldade da tarefa, também são mais propensos a usar a baixa capacidade como explicação para o fraco desempenho (González-Pienda *et al*., 2000; Barca-Lozano; Uzquiano; Blanco, 2004; Martini; Boruchovitch, 2004; Almeida *et al*., 2012b; Fernández *et al*., 2015). Esses padrões atribucionais desadaptativos, desenvolvidos por estudantes com fraco rendimento acadêmico, acabam afetando negativamente os seus comportamentos de aprendizagem, visto que podem fomentar sentimentos de frustração, incompetência, desmotivação e baixa autoestima, bem como de impotência e fragilidade frente aos eventos (Dela Coleta; Godoy, 1986; Nunes, 1990; Noguera; Prados, 2017).

Sob certas condições, marcadas por experiências negativas de aprendizagem e de desempenho, o estudante pode desenvolver a crença de que seus resultados acadêmicos estão totalmente fora de seu controle, não importando o que ele faça. Ações e resultados são percebidos por ele como independentes. Esse fenômeno é denominado desamparo aprendido (*learned helplessness*) (Seligman, 1975). De modo geral, "Desamparo aprendido significa que as pessoas veem a si mesmas como incapazes de causar algum efeito sobre os eventos em suas vidas" (Gazzaniga; Heatherton; Halpern, 2018, p. 621). Entende-se que o desamparo aprendido produz déficits na motivação e no aprendizado, assim como afeto negativo e depressão (Weiner, 1979; Nunes, 1990).

O modelo inicial de desamparo aprendido foi baseado em pesquisas conduzidas com animais. Abramson, Seligman e Teasdale (1978) propuseram uma abordagem atribucional para

o desamparo em seres humanos. Segundo esses autores, na tentativa de entender por que suas respostas não afetam certos resultados, os indivíduos propensos à depressão teriam a tendência (estilo de atribuição) de atribuir o fracasso em controlar certos eventos ou resultados a causas internas, estáveis e globais. Esse padrão atribucional, que define o desamparo aprendido em seres humanos, leva a uma baixa expectativa de sucesso em uma ampla gama de situações e a um aumento do afeto negativo (perda de autoestima), fatores estes que são precursores suficientes da depressão (Weiner, 1979). Em situações de realização acadêmica, esse estilo atribucional pessimista está "geralmente associado a fracas estratégias de estudo e aprendizagem, a baixas classificações e a menores níveis de aspiração" (Almeida; Miranda; Guisande, 2008, p. 170).

Salientando a importância de se verificar como os estudantes atribuem causalidade a seus resultados acadêmicos ou desportivos, Rodrigues, Assmar e Jablonski (2009) comentam que Seligman (1991)

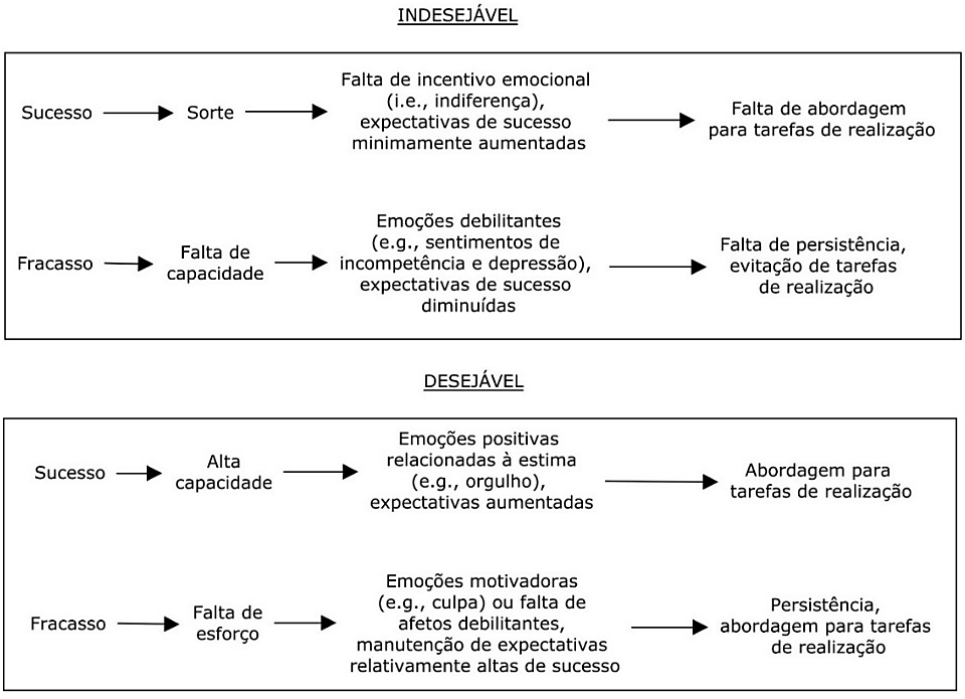
> [...] mostrou inequivocamente que um estilo atribucional pessimista leva a pessoa a atribuir a seus fracassos causalidade interna, estável e global (generalizável a outras esferas de atividade) e, a seus sucessos, causalidade externa, instável e específica (capaz de ocorrer apenas na situação específica considerada). A consequência de um estilo atribuicional pessimista é a depressão, o desinteresse do aluno pela atividade acadêmica ou – se for o caso – desportiva e, eventualmente, o abandono da escola ou a desistência de praticar determinado esporte (Rodrigues, Assmar; Jablonski, 2009, p. 395).

Outro elemento que deixa claro de que modo as atribuições causais impactam o rendimento acadêmico são os programas de mudança de atribuição ou retreinamento atribucional (*attributional retraining*). Esses programas buscam alterar a maneira como os participantes explicam seus sucessos e fracassos, de modo que suas crenças causais trabalhem a favor de sua motivação e, portanto, de suas chances de atingir suas metas de realização. Na qualidade de participantes desses programas, frequentemente são selecionados indivíduos com baixa motivação para realização, dificuldades de aprendizagem, baixo desempenho, desamparo aprendido ou indivíduos que possuem estilos atribucionais desadaptativos, como aqueles que atribuem o fracasso pessoal à baixa capacidade (Weiner, 1985; Perry; Hall, 2009; Sukariyah; Assaad, 2015). Nessas intervenções, várias são as formas de apresentar o conteúdo atribucional aos participantes, por exemplo, por meio de material escrito, instruções verbais, palestras, *feedback* atribucional via computador ou gravações em vídeo (Perry; Hall, 2009).

Visto que as dimensões causais estão ligadas a diferentes consequências cognitivas, afetivas e comportamentais, certas atribuições causais para sucesso e fracasso podem ser vistas como desejáveis (ver Figura 5) em contextos de retreinamento atribucional (Försterling, 1985).

Por exemplo, para o sucesso, atribuições externas e instáveis (e.g., boa sorte) devem ser substituídas por atribuições internas e mais estáveis, como alta capacidade ou bons hábitos de estudo (desejáveis), de modo a aumentar as expectativas de sucesso futuro e fomentar sentimentos que afetam positivamente a autoestima. Dessa forma, a motivação e os esforços de realização podem ser aumentados, fazendo com que o aprendiz aborde a tarefa de realização, em vez de evitá-la. Por outro lado, para o fracasso, a intervenção deve envolver a mudança de atribuições estáveis e incontroláveis para instáveis e controláveis, por exemplo, de atribuições de baixa capacidade para atribuições de falta de esforço. Essa mudança aumenta a esperança de que os resultados negativos possam ser alterados, gerando sentimentos de culpa, em vez de vergonha e humilhação. A culpa evoca a noção de "deveria" ("Eu deveria ter me esforçado mais, estudado mais"), por isso, é entendida como um motivador de esforços de realização, enquanto a vergonha, acompanhada, muitas vezes, de constrangimento ou humilhação, nos casos em que o fracasso é público, está ligada ao retraimento, ao desengajamento e ao desejo de ser invisível, o que se acredita inibir os esforços de realização (Graham; Taylor, 2022). Assim, mesmo após o fracasso, a mudança de atribuições estáveis e incontroláveis para instáveis e controláveis pode aumentar a motivação e os esforços de realização, permitindo que o estudante persista na tarefa, em vez de desistir dela. Perry e Hall (2009) resumem que, devido às ligações atribuição-afeto-cognição, causas instáveis e controláveis para fracasso intensificam a motivação e a persistência, enquanto causas estáveis e incontroláveis fazem o oposto.

Figura 5 – Atribuições adaptativas e desadaptativas para sucesso e fracasso segundo o modelo de Weiner



Fonte: Försterling (1985).

Muitos dos estudos centrados na mudança atribucional enfatizaram a atribuição de esforço para ser usada como *feedback* aos participantes (Dweck, 1975; Medway; Venino, 1982; Schunk, 1982; Toland; Boyle, 2008; Cue; Taylor, 2020). Zoeller, Mahoney e Weiner (1983) e Perry e Penner (1990) induziram seus participantes a atribuírem o sucesso tanto ao esforço quanto à capacidade e o fracasso à falta de esforço. Anderson e Jennings (1980), Anderson (1983) e Curtis (1992) destacaram a atribuição de estratégia ineficaz como desejável para o fracasso. Outros estudos, em vez de causas específicas, manipularam diretamente dimensões causais, como a estabilidade (Wilson; Linville, 1982, 1985) e a controlabilidade (Haynes *et al*., 2008; Perry *et al*., 2010).

Como resultado principal, os estudos focados no retreinamento atribucional mostraram que a mudança de atribuições causais desadaptativas (ou indesejáveis) para atribuições mais adaptativas (desejáveis) aumenta a motivação, a persistência e o desempenho (Weiner, 1985; Försterling, 1985; Perry; Hall, 2009; Haynes *et al*., 2009; Graham; Taylor, 2022). Segundo Piccinini (1988, p. 55), "Esses estudos indicam que é possível influenciar os indivíduos para usarem novas atribuições, com o objetivo de minimizar as consequências do fracasso e aumentar suas expectativas de futuro desempenho". Nesse sentido, na medida em que é relativamente fácil de administrar, barato e eficaz, o retreinamento atribucional é visto como uma opção viável para ser incluída em programas de orientação destinados a reduzir o fracasso e o abandono, em especial, no contexto do ensino superior (Haynes *et al*., 2009). Em suma, o retreinamento atribucional talvez seja o melhor exemplo de aplicações da teoria da atribuição à prática educacional efetiva (Graham; Taylor, 2022).

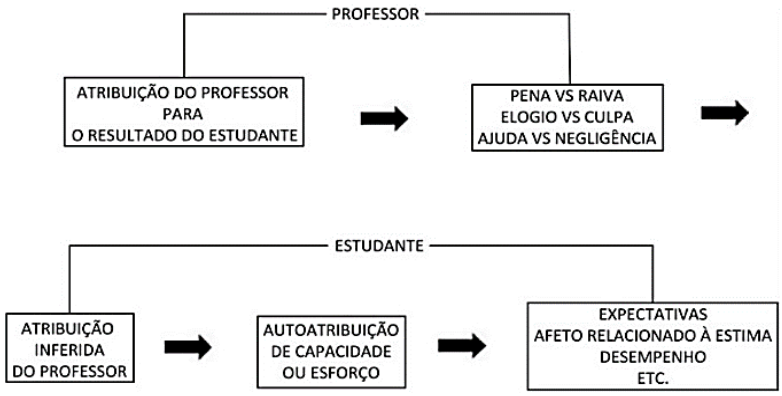
Tendo em vista o rico corpo de conhecimento produzido segundo a perspectiva da teoria atribucional de Weiner e os resultados alcançados por programas de mudança atribucional, uma conclusão parece inevitável, quando consideramos as implicações dessa teoria para o contexto da educação escolar: os estudantes precisam ser auxiliados a fazerem atribuições causais mais favoráveis à aprendizagem. Esse papel cabe em grande parte aos professores (Beck *et al*., 2004). Entretanto, as atribuições causais que os professores comunicam aos discentes em sala de aula são informais, espontâneas e anedóticas, geralmente não fundamentadas em teorias e evidências científicas, por isso, não raro, há a comunicação de atribuições desadaptativas (Perry; Hall, 2009). Desse modo, os professores se beneficiariam do conhecimento da teoria da atribuição, uma vez que ela auxilia na compreensão de como fornecer *feedback* motivacionalmente adequado aos estudantes, destacando as consequências prejudiciais de atribuir o fracasso à baixa capacidade.

Certamente, o professor é uma importante fonte de informações de atribuição. Em muitas ocasiões, elas podem ser transmitidas diretamente, via *feedback* verbal, como quando ele diz ao discente: "Você não foi bem na última avaliação porque não se esforçou o suficiente". Entretanto, em outras situações, as informações de atribuição podem ser transmitidas de maneira sutil e indireta, inclusive por meio de comportamentos ou da expressão de certas emoções, o que pode ocasionar na comunicação não intencional de pistas de atribuição de baixa capacidade para o fracasso (Graham, 1990).

Em sua análise atribucional do *feedback* do professor, Graham (1990) argumentou que alguns comportamentos prevalentes dos docentes funcionam como pistas indiretas de atribuições de capacidade ou esforço. Em parte, essa análise teve como base o princípio de que o esforço e a capacidade são geralmente percebidos como causas compensatórias (quanto maior o esforço percebido, menor a capacidade percebida, e vice-versa). Para Graham (1990), três comportamentos docentes, aparentemente positivos, funcionam como indícios de baixa capacidade: pena comunicada após fracasso; oferta de elogios após sucesso, especialmente em tarefas fáceis; e ofertas não solicitadas de ajuda. Outros três comportamentos, aparentemente negativos, que a autora contrasta com os três primeiros, comunicam indiretamente a atribuição mais adaptativa de falta de esforço: raiva comunicada após fracasso; atribuição de culpa ao estudante após fracasso, especialmente em tarefas fáceis; e retenção de ajuda. Essa análise revela que uma expressão emocional positiva ou um comportamento pró-social, muitas vezes calcados no desejo do professor de proteger a autoestima do estudante propenso ao fracasso, podem ter consequências motivacionais e comportamentais negativas para esse discente.

A Figura 6 apresenta os processos psicológicos subjacentes à análise realizada por Graham (1990). Em síntese, o processo tem início com as atribuições particulares do professor para o resultado de um estudante-alvo (atribuições interpessoais de desempenho). Essas inferências de atribuição levam a reações específicas do professor em relação a esse estudante, como pena ou raiva, elogio ou culpa, ajuda ou negligência. Na etapa seguinte, o estudante usa essa reação para inferir a atribuição subjacente do professor. A atribuição inferida pelo estudante influencia suas autopercepções de capacidade ou esforço. Por fim, determinadas autoatribuições discentes levam a consequências específicas relacionadas, por exemplo, à expectativa, ao afeto relacionado à realização e ao desempenho.

Figura 6 – Um processo atribucional que descreve comportamentos do professor que funcionam como pistas causais indiretas



Fonte: Graham (1990).

Destaca-se, na análise atribucional do *feedback* do professor, a ênfase irrestrita no baixo esforço como causa do fracasso. Essa ênfase pode ser prejudicial para aqueles estudantes que, mesmo despendendo muito esforço nas tarefas, continuam experimentando fracasso. Isso porque uma combinação de esforço e fracasso convida a atribuições causais de baixa capacidade (Covington; Omelich, 1979; Graham; Taylor, 2022). Nesses casos, é mais apropriada a comunicação de atribuições referentes a outros fatores controláveis, como a necessidade de uma estratégia diferente (Graham; Taylor, 2022). Em suma, conforme o exposto, os princípios de atribuição podem facilitar a compreensão de como alguns comportamentos dos professores, guiados por boas intenções, podem ter efeitos negativos e inesperados na motivação de estudantes vulneráveis (Graham; Taylor, 2022).

Além de exercer influência nas atribuições intrapessoais de desempenho dos estudantes, as atribuições interpessoais do professor sobre os resultados de seus discentes também guiam importantes aspectos de sua prática pedagógica. Isso porque elas influenciam suas expectativas em relação ao desempenho futuro dos estudantes, seus comportamentos de ajuda, bem como interferem na alocação de recompensas e punições e na construção de um discurso educacional que ressalta a importância do professor e da escola como fatores de sucesso e fracasso escolar (Weiner; Kukla, 1970; Graham, 1990; Campos, 1997; Martini; Del Prette, 2002; Beck *et al*., 2004; Kaulfuss; Boruchovitch, 2016).

Weiner e Kukla (1970) conduziram três experimentos nos quais os participantes foram solicitados a simular que eram professores numa situação em que deveriam fornecer *feedback* avaliativo a seus discentes. O objetivo desses experimentos era investigar se atribuições de esforço e capacidade referentes a resultados acadêmicos influenciam a alocação de recompensas e de punições. Os resultados mostraram que o esforço é mais importante do que a

capacidade na determinação de recompensa e punição. Os participantes recompensaram mais pelo sucesso e puniram menos pelo fracasso os alunos esforçados e sem capacidade para a tarefa; e recompensaram menos pelo sucesso e puniram mais pelo fracasso os não esforçados e com capacidade para a tarefa. Com base na replicação desse experimento, os resultados acima foram confirmados por Weiner *et al*. (1972) na Alemanha e por Salili, Meahr e Gilmore (1976) no Irã. No Brasil, esses resultados foram parcialmente confirmados por Rodrigues (1980) e Bardelli e Maluf (1984). De modo geral, mesmo tendo origem em contextos socioculturais diferentes, os resultados desses estudos sugerem que as atribuições causais afetam a alocação de recompensas e punições a resultados relacionados com o desempenho escolar.

Além de afetar a sua avaliação, as heteroatribuições do professor sobre os resultados acadêmicos dos discentes também afetam suas expectativas sobre o desempenho futuro deles, e vice-versa. Estas expectativas, por sua vez, têm efeitos reais sobre o rendimento acadêmico dos estudantes (Rosenthal; Jacobson, 1968; Beckman, 1970; Good; Brophy, 1978; Campos, 1997; Szumski; Karwowski, 2019). Dito de outro modo, as expectativas dos professores sobre o potencial acadêmico de seus discentes tendem, de alguma forma, a confirmarem-se objetivamente. Segundo Rosenthal e Jacobson (1968), o conceito central por trás desse fenômeno é o de profecia autorrealizadora (*self-fulfilling prophecy*). Segundo Good e Brophy (1978), esse fenômeno ocorre porque as diferentes expectativas do professor orientam atitudes diferenciadas em relação aos discentes. Essas atitudes, por sua vez, sugerem quais comportamentos e desempenhos o professor espera de cada estudante. Assim, o tratamento diferenciado do professor modela o comportamento e o desempenho do estudante, fazendo com que as expectativas iniciais se realizem.

Rosenthal e Jacobson (1968) realizaram experimentos para explorar o efeito das expectativas dos professores sobre o desempenho de seus discentes. Nesses experimentos, os professores foram levados a acreditar, no início do ano letivo, que alguns de seus aprendizes poderiam exibir um crescimento intelectual incomum durante o ano. Além disso, foram induzidos a achar que tais previsões eram baseadas em testes aplicados ao corpo discente no final do ano letivo anterior. Na verdade, os discentes classificados como indivíduos de alto potencial acadêmico foram selecionados aleatoriamente, e não com base em testes. No entanto, testes de inteligência subsequentes revelaram que os aprendizes selecionados mostraram maior desenvolvimento intelectual do que os demais. Esses resultados corroboraram a hipótese dos autores: o aprendiz vai mal na escola porque é isso que se espera dele, ou seja, suas dificuldades

podem não resultar de sua origem étnica, cultural e econômica diferente, mas da reação de seus professores a essa origem.

Weiner *et al*. (1971) esboçaram uma interpretação atribucional do resultado supracitado. Para os autores, as falsas expectativas induzidas levaram os professores a acreditarem que os estudantes selecionados tinham alta capacidade. Sob esse olhar, é pouco provável que as falhas ocasionais que esses estudantes presumivelmente experimentaram fossem atribuídas pelo professor à falta de capacidade. Ou seja, o esforço insuficiente torna-se a causa mais provável de ser evocada pelo professor para explicar essas falhas. A atribuição do fracasso à falta de esforço, e não à baixa capacidade, é uma característica do padrão atribucional empregado por indivíduos com alta motivação para a realização. Assim, os professores poderiam estar comunicando atribuições que, se internalizadas pelos discentes, facilitariam os esforços subsequentes de realização. De modo geral, os autores assinalam que essa interpretação tem a intenção de informar que as falsas expectativas de capacidade influenciam as atribuições do professor em relação aos resultados acadêmicos dos discentes, e essas atribuições, por sua vez, podem ter consequências motivacionais.

Como mencionado na seção anterior, a dimensão de controlabilidade está associada aos julgamentos de responsabilidade. Em especial, a controlabilidade percebida tem consequências sobre a prestação de ajuda ao outro (Weiner, 1979, 1985, 2018; Brophy; Rohrkemper, 1981; Graham, 1990; Juvonen; Weiner, 1993; Graham, 2020; Brun; Dompnier; Pansu, 2022). Weiner (2018) apresenta uma análise atribucional do comportamento de ajuda. De acordo com essa análise, quando alguém busca ajuda, o potencial ajudante tenta determinar por que a ajuda é necessária. Se a causa da necessidade for percebida como controlável, então o solicitante é responsabilizado, assim emoções negativas são experimentadas, como raiva ou aborrecimento, e a ajuda tende a ser retida, negada. Por outro lado, se a causa for incontrolável, então sentimentos como simpatia ou piedade são eliciados e a ajuda tende a ser oferecida. Considerando os contextos de sala de aula, isso significa que as crenças causais sobre responsabilidade, ou seja, as crenças sobre as causas da necessidade serem ou não controláveis pelo estudante, explicam, em parte, a disposição dos professores em fornecer ajuda ou apoio a seus estudantes (Juvonen; Weiner, 1993).

Brophy e Rohrkemper (1981) mostraram que professores expressam maior disposição em fornecer ajuda a estudantes problemáticos (*problem students*), quando as causas da necessidade são vistas como incontroláveis pelo discente, como baixa autoestima, baixa capacidade ou timidez. Quando os problemas dos discentes são percebidos como controláveis,

como falta de esforço, comportamento disruptivo ou desatenção, isso resulta em maior probabilidade de retenção, de recusa de ajuda. Para esses autores, as atribuições dos professores sobre os fatores causais subjacentes ao comportamento de estudantes problemáticos afetam suas expectativas sobre o que pode ser feito para melhorar a situação. Estas atribuições e expectativas, por sua vez, afetam os objetivos que os professores estabelecem e as estratégias de enfrentamento que empregam na tentativa de realizar tais objetivos. Complementam dizendo que os professores precisam ter maior consciência dos efeitos que suas atribuições podem ter em suas autoavaliações e nos seus comportamentos subsequentes, para que possam aprender a construir estratégias que suplantem as meras técnicas de controle e desistência.

Graham (1990) usou a relação entre controlabilidade percebida e comportamento de ajuda para argumentar que a oferta não solicitada de auxílio pode funcionar como uma pista indireta para atribuições de baixa capacidade. Em primeiro lugar, a oferta de ajuda está associada a atribuições incontroláveis. Em segundo lugar, as atribuições prevalentes para sucesso e fracasso são esforço (controlável) e capacidade (incontrolável), que também são percebidas como causas compensatórias. Assim, se há a oferta não solicitada de ajuda, o alvo da ajuda pode inferir que há, por parte do ajudante, a percepção de que a causa da necessidade é incontrolável, ou seja, o ajudante acaba comunicando, de modo indireto, uma atribuição de baixa capacidade. Nessa perspectiva, a ajuda não solicitada do professor pode levar o estudante a um questionamento do tipo: “Por que o professor não me deixou tentar resolver este problema sozinho e já chegou me dizendo o que eu tinha de fazer?”. Esse tipo de ajuda pode sugerir aos estudantes que seu professor não acredita que eles sejam capazes de obter sucesso por conta própria. Nesse sentido, para fornecer *feedback* adequado aos discentes, é importante que o professor faça a distinção entre ajuda instrumental, como fornecer andaimes cognitivos, e ajuda gratuita, como fornecer respostas diretas, pois é esta última forma de assistência prematura e não solicitada que potencialmente comunica baixa capacidade (Graham; Taylor, 2022).

Por fim, outro importante fator que dá uma ideia do modo como as atribuições causais, particularmente as interpessoais, podem afetar a educação escolar e que encontra respaldo em várias pesquisas de atribuição de causalidade é que os professores, quando instados a explicar os resultados dos discentes, parecem revelar um padrão atribucional ego-defensivo (Beckman, 1970; Gama; Jesus, 1994; Maluf; Bardelli, 1991; Ferreira; Bidarra; Raposo, 2011; Kaulfuss; Boruchovitch, 2016; Brun; Dompnier; Pansu, 2022). Em parte, isso quer dizer que professores possivelmente tendem a atribuir seus insucessos (o mau desempenho dos estudantes) a causas

externas a si e fora de seus controles volitivos, portanto, fora de suas responsabilidades, como a baixa capacidade do estudante ou a negligência da família.

Por exemplo, em um estudo realizado com 558 estudantes e 202 professores portugueses (Ferreira; Bidarra; Raposo, 2011), verificou-se a existência de padrões atribucionais distintos entre professores e estudantes referentes ao (in)sucesso acadêmico no ensino superior. Os resultados desse estudo mostraram que: (1) os estudantes atribuem o sucesso e o insucesso a si próprios (causas internas) numa proporção muito superior a outras causas; (2) os professores atribuem o sucesso a si próprios e aos estudantes numa proporção idêntica; e (3) os professores atribuem o insucesso aos estudantes numa proporção superior àquela que atribuem a si próprios. Essas observações levaram os autores a concluírem que o padrão ego-defensivo se manifesta apenas nas respostas dos professores.

Em outro estudo, do qual participaram 153 professores brasileiros, verificou-se que "O sucesso em ensinar foi atribuído, mais frequentemente, a causas internas, estáveis e controláveis, enquanto o fracasso a causas externas, instáveis e incontroláveis" (Kaulfuss; Boruchovitch, 2016, p. 321). Esses resultados também corroboram, segundo os autores, a hipótese da existência de um padrão ego-defensivo por parte dos professores.

Ao analisar as atribuições causais de 33 professoras de ensino fundamental para o sucesso e o fracasso escolar dos discentes, Martini e Del Prette (2002) verificaram que houve "um reconhecimento pelas professoras de suas próprias ações como fator de aprendizagem, porém unicamente nos casos em que o desempenho dos alunos é satisfatório" (p. 152). As autoras salientam que a tendência de os professores em atribuírem aos estudantes as causas do sucesso ou fracasso escolar – causas externas aos docentes – "sugere uma postura determinista e um estado de passividade pedagógica que é incoerente com o reconhecimento do processo educacional como fenômeno multideterminado e a atuação do professor como fator do sucesso e fracasso escolar" (p. 153). Além disso, nessa situação, o professor "revela um desconhecimento das relações entre suas atribuições de causalidade para o sucesso ou fracasso escolar e os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos" (Martini; Del Prette, 2002, p. 153).

Certamente, se for direcionado por esse viés, o professor desenvolverá uma visão incompleta e imprecisa de sua importância no processo educacional, o que dificilmente contribuirá para a alteração de atitudes, métodos e expectativas inadequados. Dessa forma, o padrão atribucional ego-defensivo dificulta a possibilidade de os professores avaliarem "adequadamente a influência de seus próprios comportamentos no desempenho do aluno",

podendo interferir, por exemplo, na busca por “maiores conhecimentos em sua área e métodos e técnicas de ensino mais eficazes” (Beck *et al*., 2004, p. 184).

2.2.3 Como as atribuições dos docentes afetam os desempenhos dos discentes

A revisão realizada nesta seção (2.2) enfocou algumas implicações educacionais da teoria atribucional de Weiner, especialmente aquelas que revelam sua importância para a formação docente. As implicações discutidas podem ser sintetizadas nos seguintes pontos:

1. As atribuições causais influenciam a motivação para realização, a persistência na tarefa e o rendimento acadêmico. Tal fato, assentado em forte base empírica, evidencia a importância da atribuição de causalidade para o processo de ensino-estudo-aprendizagem.
2. Os estudos focados no retreinamento atribucional mostraram que é possível a mudança de atribuições causais desadaptativas para atribuições mais adaptativas, o que deixa claro a viabilidade de intervenções destinadas a minimizar as consequências do fracasso escolar, aumentando a motivação e o desempenho dos estudantes por meio do aprimoramento do pensamento atribucional.
3. As atribuições causais comunicadas pelos professores têm repercussões sobre as atribuições intrapessoais dos estudantes. Isso porque o professor também é uma fonte de informações de atribuição (antecedentes causais) para o discente.
4. As atribuições do professor guiam importantes aspectos de sua prática pedagógica, influenciando suas expectativas em relação ao desempenho futuro dos estudantes, seus comportamentos de ajuda, bem como a alocação de recompensas e punições e a assimilação de um discurso educacional que ressalta a importância do professor e da escola para a aprendizagem e o desempenho dos discentes.

Com base no exposto, é possível identificar dois modos básicos pelos quais as atribuições causais dos professores afetam os desempenhos dos estudantes. Primeiro, as atribuições dos professores, comunicadas de modo direto ou indireto aos discentes, influenciam as atribuições intrapessoais desses discentes e, por conseguinte, seus desempenhos. Em segundo lugar, as atribuições dos professores afetam sua prática pedagógica, e esta, por sua vez, impacta o rendimento acadêmico dos estudantes.

Nesse segundo caso, por exemplo, se um professor acredita que a baixa capacidade é a causa do fracasso de certo estudante em sua disciplina, então o docente poderá desenvolver uma baixa expectativa de que o discente terá um bom desempenho no futuro, bem como uma desesperança em sua própria capacidade de auxiliá-lo a superar o fracasso. Dessa forma, essa atribuição pode "conduzir o professor ao imobilismo e à passividade, ou seja, a não buscar estratégias alternativas para resolver o problema no processo de ensino-aprendizagem" (Martini; Del Prette, 2002, p. 153). Portanto, dessa atribuição causal pode decorrer comportamentos docentes que induzam o estudante (de quem se espera pouco) a realmente atingir um baixo desempenho.

Esses dois modos de interferência possivelmente ocorrem de modo concomitante, uma vez que o comportamento do professor, além de orientar o comportamento e o desempenho do estudante, também comunica a ele pistas indiretas de atribuições, conforme analisou Graham (1990). Em suma, a teoria atribucional de Bernard Weiner, nos seus enfoques intra e interpessoal, bem como os resultados de pesquisas fundamentadas nesta perspectiva teórica, fornecem maiores conhecimentos acerca de fatos que ocorrem em contextos de sala de aula, em especial, sobre o modo como as atribuições causais afetam as características das interações professor-aluno e, por essa via, o desempenho escolar dos aprendizes. Tais implicações sugerem, portanto, uma ampla gama de possibilidades desse conceito para a compreensão do rendimento acadêmico e para a formação inicial e continuada de professores.

2.3 Hábitos de estudo

Para entendermos o que são hábitos de estudo, devemos, em primeiro lugar, entender o que caracteriza a atividade de estudar. Segundo López (2020, p. 14), "Estudar é concentrar todos os recursos pessoais na captação e assimilação de dados, relações e técnicas que conduzem ao domínio de um problema". O autor contrasta essa definição com uma definição de aprender: "Aprender é obter o resultado desejado na atitude do estudo" (López, 2020, p. 14). Ele complementa essas duas definições afirmando que podemos: (1) estudar e não aprender (esforço ineficiente); e (2) aprender sem estudar (esforço desnecessário).

Segundo Morgan e Deese (1970, p. 10), "Estudar é o esforço integral de aprender, esforço esse realmente coroado de êxito apenas quando você aprende". Os autores esclarecem que estudar é algo a mais que assistir às aulas ou colocar-se na frente de um livro. Estudar é um esforço integral porque seu êxito depende da forma como o estudante organiza e conduz a própria vida. Visto que o estudante tem outras responsabilidades, não apenas acadêmicas, para

estudar de modo eficiente, ele precisa, a princípio, gerenciar adequadamente o seu tempo e outros recursos. Assim, "o bom estudante não será aquele que só estuda, mas que possui uma rotina que equilibra estudo, descanso, lazer e seus compromissos" (Mendes, 2013, p. 68). Nesse sentido, a motivação, a autodisciplina, a resiliência e a organização destacam-se como as qualidades essenciais do bom estudante (Chaves, 2022).

Além da administração do tempo, a arte de estudar também compreende, conforme destacam Morgan e Deese (1970), alguns outros fatores que às vezes não são muito valorizados pelos estudantes, são eles:

> [...] chegar à aula pontualmente para não perder as instruções do professor relativas a estudos e exames, não suprimir mais aulas do que as que lhe são de todo impossível frequentar, achar um bom lugar para estudar, livre de distrações, que disponha de boa iluminação, equipamento, e outras facilidades físicas para a execução do trabalho, saber quando e onde fazer ao professor as perguntas a respeito do trabalho, evitar as interferências nas horas de suas tarefas, resistir a tentações de adiar o estudo, obter e seguir as direções para a execução do trabalho relativo a cada curso, possuir o material necessário para a tomada de apontamentos e mantê-lo acessível e em boa ordem (Morgan; Deese, 1970, p. 11-12).

Em sua definição de estudar, Mendes (2013) reafirma os principais aspectos das definições anteriores, como a relação entre estudar e aprender e a necessária mobilização de recursos materiais, temporais, intelectuais e atitudinais para que o estudo seja efetivado. Além disso, o autor enfatiza o papel da autonomia no aprendizado. Ele afirma que:

> Estudar, dizendo de forma ampla, é aprender. No entanto, de forma estrita, estudar é a atividade de aprender por conta própria, com incremento de conhecimento, mesmo em relação a conteúdos inéditos. Nesse sentido, é uma atividade altamente elaborada, que requer uma postura verdadeiramente ativa – até mesmo criativa do aluno em relação ao que não sabe e deseja incorporar na sua estrutura cognitiva. Estudar, pensado dessa forma, requer método e uma série de condições para ser efetivo. É uma atividade difícil, que exige concentração e persistência. Estudar, no sentido de ser capaz de aprender por conta própria o que ainda não sabemos, não é nada óbvio e requer esforço (Mendes, 2013, p. 71).

Na definição apresentada, a atividade de estudar é associada ao aprender por conta própria e de forma ativa. Ou seja, assistir às aulas, que são tipicamente expositivas, não é o núcleo da atividade de estudar. Nas aulas, o aprendente passa grande parte do tempo observando, escutando, registrando e reproduzindo os ensinamentos do professor. Nesse contexto, o aprendiz assume uma postura predominantemente passiva, sendo conduzido pela pauta do professor. Já o aprender por conta própria requer autonomia, ou seja, uma crescente independência da ajuda dos outros e uma maior responsabilização pelo sucesso do próprio aprendizado. Nesse caso, para manter um estudo autônomo e regular, o estudante "deve aprender a selecionar conteúdos, definir o ritmo, profundidade e relevância do que é aprendido" (Mendes, 2013, p. 70). Em suma, o verdadeiro estudo é aquele que desenvolve a autonomia no

aprendizado, ajudando o estudante a refletir e decidir acerca de suas próprias aprendizagens (Mendes, 2013).

Hernández-Pina (2001) afirma que estudar, como qualquer outro trabalho, requer o conhecimento e o uso de métodos e técnicas apropriados, para que se possa obter os melhores resultados, sem desperdício de tempo e esforço. Dessa forma, para a autora, a formação de hábitos e um proceder ordenado nas tarefas tornam a aprendizagem de fatos, habilidades, conceitos e regras mais eficaz. A autora salienta ainda que para aprender são necessários três requisitos básicos: (1) poder aprender: ter a capacidade de aprender, ter, em especial, conhecimentos e habilidades prévios que suportem a aprendizagem em questão; (2) querer aprender: ter vontade de aprender, ter motivação para isso e apresentar uma atitude favorável ao estudo; e (3) saber aprender: ter conhecimentos sobre métodos e técnicas que ajudam a aprender de forma organizada e sistemática.

Com base no exposto, é possível concluir que estudar é uma atividade-meio para o aprender. O estudo eficiente, isto é, aquele que conduz a uma aprendizagem significativa, depende, fundamentalmente, do conhecimento e do uso de métodos e técnicas apropriados, de uma atitude positiva em relação ao ato de estudar, de uma motivação para o estudo e de um elemento que torna o estudo um esforço contínuo, consistente e progressivo de aprendizagem, o hábito.

Segundo o filósofo Régis Jolivet, o hábito pode ser definido como "uma *aptidão adquirida, para reproduzir certos atos com tanto mais facilidade quanto mais tenham sido executados*" (Jolivet, 1959, p. 133, grifo do autor). Nesse sentido, o hábito não pode ser reduzido a um comportamento de inércia ou passividade, pois é, ao mesmo tempo, automatismo, que conserva e rotiniza modificações recebidas, e dinamismo, que permite ao ser vivo executar certas ações com maior facilidade e dominar as circunstâncias. O autor argumenta ainda que o progresso é uma das finalidades do hábito, quer dizer, à medida que as novas conquistas são fixadas sob a forma de hábito, os automatismos gerados libertam as forças humanas para novos progressos[5]. Desse modo, "o hábito se torna *criador* quando acrescenta às

[5] O filósofo Alfred N. Whitehead afirma o seguinte sobre o progresso favorecido pela automatização de processos de pensamento: "É um truísmo profundamente errôneo, repetido por todos os livros e por pessoas eminentes quando fazem seus discursos, o de que nós devemos cultivar o hábito de pensar sobre o que estamos fazendo. O exato oposto é o caso. A civilização avança na medida em que se amplia o número de operações importantes que podem ser executadas sem ser preciso pensar sobre elas" (Whitehead, 1911, p. 61, tradução nossa). Sobre esse fenômeno, o psicólogo cognitivo Daniel T. Willingham afirma que a prática automatiza certos processos de pensamento, libera espaço na memória de trabalho para a manipulação mais eficiente das informações e propicia outros processos de pensamento mais sofisticados (Willingham, 2011).

aptidões naturais *modos novos de exercício*, *técnicas novas* que, dotando o ser vivo de habilidade original, abrem à sua atividade perspectivas de desenvolvimento infinito" (Jolivet, 1959, p. 135, grifo do autor). Ademais, caso haja a necessidade de adaptação, os hábitos podem ser modificados. Para tanto, o indivíduo precisa adquirir dois importantes hábitos, que funcionam como reguladores dos demais: o hábito da reflexão e o da liberdade. Adquirir esses hábitos significa adquirir o hábito de dominar os outros hábitos, "de controlá-los pela razão e, se for necessário, de destruí-los ou de reformá-los pela vontade" (Jolivet, 1959, p. 140).

O processo de formação dos hábitos pode ser explicado da seguinte maneira (Fiorella, 2020; David *et al*., 2024). Muitos hábitos são iniciados por um comportamento direcionado a objetivos. Numa fase inicial, antes da formação do hábito, os objetivos levam os indivíduos a repetirem uma determinada ação num contexto de desempenho específico. Por causa dessa repetição, uma associação mental entre as respostas comportamentais e o contexto é estabelecida. Formado o hábito, o comportamento habitual muda de um comportamento dependente de objetivos para um comportamento que não depende deles. Nessa fase, as respostas habituais são ativadas por meio de pistas contextuais e governadas por ações automáticas e sem esforço, sem a necessidade de deliberação consciente. Assim, um hábito é um comportamento realizado com frequência, que adquiriu um grau elevado de automaticidade e que ocorre novamente em contextos estáveis[6] (Verplanken, 2010; Fiorella, 2020; David *et al*., 2024).

Em referência à atividade de estudar, o termo hábito é normalmente utilizado para designar o grau em que o aprendiz se envolve em práticas regulares de estudo, como revisão, autoteste e ensaio de material aprendido, que ocorrem em um ambiente propício ao estudo (Credé; Kuncel, 2008). Para David *et al*. (2024), os hábitos de estudo podem ser relacionados a uma variedade de comportamentos, como a duração habitual da sessão de estudo, as estratégias de aprendizagem usadas, ou o horário e o ambiente de estudo. Segundo Fonsêca *et al*. (2013, p. 72), "ter um hábito de estudo significa dedicar horas diárias às atividades acadêmicas, permitindo ao aluno estudar um assunto com vista à fixação dos conteúdos de interesse", atividade esta que, para os autores, exige do aprendente motivação intrínseca. Entretanto, os hábitos de estudo não devem ser reduzidos às motivações do estudante, nem aos seus conhecimentos acerca de estratégias eficazes de estudo, pois o seu comportamento habitual de estudo pode contrariar essas motivações e conhecimentos (Fiorella, 2020). Em linhas gerais,

[6] Geralmente, nas pesquisas sobre o hábito, o contexto é considerado estável quando o local, o tempo e a situação em que o comportamento é executado são sempre semelhantes (Danner; Aarts; Vries, 2008).

o termo hábito de estudo significa o estudo realizado com frequência, com disposição, com autonomia e em um contexto estável.

Claramente, é possível estudar sem ter o hábito de estudo, ou seja, esporadicamente, eventualmente, circunstancialmente, assim como é possível ler sem ter o hábito da leitura. Entretanto, não parece plausível conceber um estudo eficiente sem constância, sem frequência adequada, sem prática continuada. Também não é razoável considerar que o estudo habitual e o estudo eventual terão efeitos semelhantes sobre a qualidade da aprendizagem dos estudantes, assim como, de modo análogo, não é razoável assumir que o leitor esporádico e o leitor com hábito de leitura terão níveis semelhantes de compreensão de uma mesma obra literária. Em suma, embora hábito e estudo sejam elementos distintos, eles são inseparáveis no contexto em que se investiga fatores envolvidos no estudo eficiente, como é o caso da presente tese.

Certamente, a formação de bons hábitos de estudo exige que o estudante esteja consciente de seus objetivos acadêmicos e dos desafios que eles implicam. Pois é com base nessa meta que ele irá modular o uso de estratégias de estudo e o seu nível de empenho, bem como decidir sobre a execução ou não de comportamentos habituais existentes (e.g., inibir hábitos que dificultam a realização da meta). Dito de outro modo, estudantes têm hábitos de estudo diferentes, dependendo dos seus objetivos (David *et al*., 2024). Assim, não é qualquer meta acadêmica[7] que irá favorecer a formação de bons hábitos de estudo. O estudo eficiente deve priorizar a aprendizagem duradoura, deve ser orientado para a aprendizagem significativa. A seguir, discute-se por que as duas metas acadêmicas mais comuns não são viáveis para a formação de hábitos de estudo eficientes.

Primeiro, se o estudante objetivar apenas evitar o fracasso, ele irá contornar os desafios, para se sentir mais seguro. Nesse contexto, ele buscará apenas atender aos requisitos mínimos das disciplinas até atingir, esforçando-se não mais do que o necessário, a aprovação. Em segundo lugar, se ele objetivar atingir notas altas, a prática intensiva de última hora poderá ajudá-lo muito na consecução desse objetivo. Nesses dois casos, temos metas não aptas a nortear a formação de bons hábitos de estudo. Isso porque, para formá-los, é preciso que o aprendente esteja disposto a encarar as dificuldades e as falhas como partes importantes do

[7] Hayamizu e Weiner (1991) identificaram três tipos importantes de metas de realização acadêmica, uma centrada na aprendizagem e duas centradas no rendimento. Na meta de aprendizagem, os indivíduos estão preocupados em aumentar suas competências e habilidades. No primeiro tipo de meta de rendimento, os alunos buscam obter aprovação e evitar a rejeição de seus professores e pais, enquanto, no segundo tipo, os alunos buscam obter bons resultados nos exames e progredir nos estudos. Entendemos que apenas metas centradas na aprendizagem podem direcionar adequadamente a formação de bons hábitos de estudo.

processo de estudo-aprendizagem e a empreender uma prática organizada e sistemática, não apenas estudos obstinados de última hora, fadados ao esquecimento.

Por outro lado, quando consideramos a aprendizagem significativa como meta acadêmica, estudamos para desenvolver e aperfeiçoar competências em disciplinas acadêmicas específicas. Isto requer um trabalho de compreensão do significado dos materiais instrucionais em estudo, de captação da estrutura profunda dos temas e de relacionamento das novas informações a conhecimentos prévios relevantes. De modo geral, trata-se de estudar para aprender, não apenas para ir bem nas provas, tirar boas notas e passar de ano (Piazzi, 2007).

Do parágrafo acima, depreende-se que não é qualquer prática que pode constituir um hábito de estudo eficiente. Para tanto, a prática precisa ser espaçada, intercalada e variada, conforme sustentam Brown, Roediger III e McDaniel (2018). Prática espaçada ou distribuída significa estudar os conteúdos curriculares mais de uma vez, distribuindo adequadamente as sessões de prática ao longo do tempo. Ela se opõe à prática intensiva ou em massa, aquela que busca incorporar algo à memória simplesmente repetindo e repetindo esse algo, de modo condensado e insistente. O estudo de última hora[8], realizado às vésperas de uma prova, é uma forma de prática intensiva. A prática intercalada consiste em alternar o estudo de dois ou mais tópicos diferentes, mas relacionados, numa única sessão de estudo. Em oposição a esse tipo de prática, temos a prática em blocos, a qual consiste em dominar tudo relativo a um tema ou problema antes de avançar para a prática de um tema ou problema diferente. Enfim, a prática variada consiste em estudar um mesmo tópico considerando diferentes contextos. Os autores argumentam que a prática espaçada, intercalada e variada melhora a consolidação das informações na memória de longo prazo, favorece a transferência das aprendizagens, estimula a captação mais precisa de semelhanças e diferenças entre os tópicos estudados e automatiza alguns processos de pensamento, liberando espaço na memória de trabalho e possibilitando novas aprendizagens. Assim sendo, o hábito de estudo eficiente é operacionalizado por meio de um tipo de prática continuada, organizada e sistemática, motivada para a aprendizagem significativa de conteúdos e habilidades acadêmicos.

Em resumo, o estudo eficiente deve incluir: (1) métodos e técnicas adequados; (2) metas claras voltadas à aprendizagem; (3) atitudes e motivação favoráveis ao estudo; e (4) uma prática

[8] O estudo excessivo de última hora é referido como *cramming* por Willingham (2011), "rachação" por Piazzi (2007) e "meter a cara nos livros" por Brown, Roediger III e McDaniel (2018). Para esses autores, essa prática, como qualquer outro tipo de prática intensiva, fornece ganhos de curto prazo, pois permite que grande parte do conteúdo estudado esteja disponível para a realização de um teste imediato, mas não leva a uma memória duradoura. Serve apenas para criar uma força momentânea, não a força básica do hábito.

habitual (espaçada, intercalada e variada) que ocorre em um ambiente propício ao estudo. Dessa forma, assim como não há estudo eficiente sem hábito de estudo, não há hábito de estudo eficiente sem métodos, metas, atitudes e motivação adequados. Portanto, ter bons hábitos de estudo ou, dito de outro modo, ter hábitos de estudo adequados/apropriados/eficientes/eficazes pode ser entendido como sinônimo de estudo eficiente. E esta é a acepção adotada neste estudo.

2.3.1 Abordagens do comportamento de estudo

Nesta seção, classifica-se o tipo de abordagem do comportamento de estudo que foi adotado nesta tese. Segundo Credé e Kuncel (2008), as medidas de capacidade cognitiva, geralmente elaboradas com base nas notas do ensino médio e nas pontuações em testes de admissão aos níveis de graduação e pós-graduação, fornecem uma indicação de que um estudante pode aprender e compreender material complexo, mas não indicam se ele adquiriu os padrões de comportamento de estudo necessários para processar, integrar e recordar tal material. Nesse contexto, ganham importância os fatores relacionados aos comportamentos de estudo e aprendizagem dos estudantes, que os autores denominam construtos SHSA (*study habits, skills, and attitudes*).

São exemplos de construtos SHSA: habilidades de estudo, hábitos de estudo, atitudes de estudo, motivação para o estudo, habilidades metacognitivas, ansiedade de estudo, profundidade de processamento etc. Os construtos SHSA ajudam a explicar por que alguns estudantes são bem-sucedidos, apesar das previsões de fracasso, baseadas no desempenho anterior e nas pontuações em testes de admissão padronizados, e por que alguns falham, apesar das previsões de sucesso (Credé; Kuncel, 2008). Além disso, os construtos SHSA também podem ajudar a compreender por que estudantes submetidos às mesmas estratégias de ensino e que recebem orientação dos mesmos professores atingem desempenhos acadêmicos distintos.

Credé e Kuncel (2008) afirmam que há discordância substancial quanto à dimensionalidade e estrutura dos SHSAs. Isso ocorre, em grande parte, porque há diferentes perspectivas teóricas que fundamentam as maneiras pelas quais esses construtos são conceituados e operacionalizados. Entretanto, os autores explicam que as escalas e pesquisas nesse domínio tendem a se concentrar em uma de três grandes áreas: (1) nos fatores SHSA propriamente ditos (hábitos de estudo, habilidades de estudo e atitudes de estudo); (2) na profundidade na qual a informação é processada durante o estudo (abordagens superficial, profunda e estratégica); e (3) na consciência metacognitiva daquele que estuda (habilidades

metacognitivas). De acordo com os autores, esses enfoques estão associados a três diferentes abordagens teóricas dos comportamentos de estudo.

A primeira abordagem (*study skills, study habits, and study attitudes*), a qual utilizamos nesta pesquisa, foi inicialmente empregada em pesquisas que buscavam identificar certas características não intelectivas (i.e., não indicadas por medidas de capacidade cognitiva) que podiam determinar o desempenho acadêmico (Wrenn; Humber, 1941; Brown; Holtzman, 1955; Thompson, 1976). Por isso, essa abordagem centra-se nos conceitos de hábitos de estudo, habilidades de estudo e atitudes de estudo. De acordo com Credé e Kuncel (2008), na literatura mais ampla, as habilidades de estudo referem-se ao conhecimento de técnicas e práticas de estudo apropriadas, bem como à capacidade de gerenciar o tempo e outros recursos. Os hábitos de estudo geralmente denotam o grau em que o estudante se envolve em práticas regulares de estudo, como revisão, autoteste e ensaio de material aprendido, que ocorrem em um ambiente apropriado ao estudo. As atitudes de estudo geralmente se referem à atitude positiva de um estudante em relação ao ato específico de estudar e à aceitação e aprovação dos objetivos mais amplos de uma educação universitária.

Em segundo lugar, temos as abordagens de processamento de informações (*information processing approaches*). Nessa segunda categoria, destacam-se os trabalhos dos psicólogos John B. Biggs e Noel J. Entwistle e seus colaboradores. Essas abordagens ao comportamento de estudo concentram-se na profundidade com que os estudantes processam as informações em estudo. Para essa perspectiva, Credé e Kuncel (2008) destacam os seguintes construtos: (a) processamento superficial: estratégias voltadas para a memorização do material em estudo, impulsionadas por motivação extrínseca; (b) processamento profundo: estratégias que buscam relacionar o novo material à estrutura de conhecimentos existente (busca de compreensão e significado), impulsionadas por motivação intrínseca; e (c) processamento estratégico: o foco está em obter boas notas por quaisquer meios necessários, caracterizado por uma rotina de estudo sistemática que pode ser naturalmente superficial ou profunda. Esses construtos (abordagens de aprendizagem) foram discutidos com maior pormenor no Capítulo 2 desta tese, na seção 2.1.2.

Por último, em terceiro lugar, temos as abordagens de habilidades metacognitivas (*metacognitive skill approaches*). Nessa abordagem, podem ser empregados, por exemplo, os conceitos de metacognição, conhecimento metacognitivo, monitoramento, estratégias metacognitivas, autorregulação e aprendizagem autorregulada. Como representante dessa abordagem, os autores destacaram o construto habilidades metacognitivas, que eles definiram

da seguinte maneira: “Consciência do processo de estudo, monitoramento da eficácia do estudo, capacidade de adaptar a técnica de estudo para atender às demandas situacionais” (Credé; Kuncel, 2008, p. 429, tradução nossa).

Em relação a essa abordagem, vale aqui uma breve explanação acerca dos conceitos de metacognição e de aprendizagem autorregulada. A metacognição (cognição acerca da cognição) refere-se ao conhecimento dos indivíduos sobre os seus próprios processos cognitivos e à sua habilidade de pensar, avaliar e controlar esses processos. Flavell, Miller e Miller (1999) afirmam que grande parte do que é considerado metacognição refere-se ao conhecimento, ao monitoramento e à autorregulação metacognitivos, elementos que se desenvolvem mutuamente. O conhecimento metacognitivo diz respeito aos conhecimentos e crenças que os indivíduos adquirem sobre a mente humana e o seu funcionamento. Mais especificamente, são os conhecimentos e crenças dos indivíduos sobre si mesmos enquanto seres cognitivos, sobre as diferenças cognitivas entre as pessoas, sobre as propriedades universais da cognição humana, sobre os níveis de dificuldade e as demandas das tarefas e sobre o uso de estratégias de aprendizagem (quais usar, como usar, quando usar e por que usar).

O monitoramento metacognitivo é a capacidade que o indivíduo tem de supervisionar o próprio processo de aprendizagem, o que envolve, de modo geral, saber avaliar o grau de progresso em relação às metas acadêmicas colocadas (e.g., autoquestionar-se quanto ao conteúdo em estudo para decidir se o material foi bem compreendido). Já a autorregulação metacognitiva é a capacidade do indivíduo de controlar e modificar seu comportamento, a fim de ajustar-se a demandas situacionais e de atingir de modo eficiente o objetivo cognitivo estabelecido (e.g., utilizar outra estratégia para resolver um problema matemático, pois a estratégia atual não parece eficiente; adaptar as atividades de leitura às exigências e objetivos específicos da tarefa).

Além disso, é possível diferenciar dois tipos de estratégias de aprendizagem, as cognitivas e as metacognitivas (aquelas envolvidas no monitoramento e na autorregulação). A principal função de uma estratégia cognitiva é ajudar o indivíduo a alcançar o objetivo de qualquer iniciativa cognitiva em que esteja envolvido, enquanto as estratégias metacognitivas servem principalmente para oferecer ao indivíduo informações acerca dessa iniciativa ou sobre o seu progresso nela (Flavell; Miller; Miller, 1999). Cunha e Boruchovitch (2016) acrescentam que as estratégias cognitivas ajudam a organizar, elaborar e reter a informação, enquanto as estratégias metacognitivas auxiliam a planejar, monitorar e regular o próprio pensamento.

Como foi dito, a terceira abordagem do comportamento de estudo (abordagem de habilidades metacognitivas) também pode incluir o conceito de aprendizagem autorregulada (*self-regulated learning*). A aprendizagem autorregulada refere-se ao grau em que os estudantes são participantes ativos, em termos metacognitivos, motivacionais e comportamentais, em seus próprios processos de aprendizagem (Zimmerman, 2013). Nessa perspectiva, segundo Zimmerman (2002), a aprendizagem é entendida como uma atividade que os estudantes realizam por si próprios, de forma proativa, e não como um evento implícito que lhes acontece em reação ao ensino. O autor entende que a autorregulação não é uma capacidade mental, tampouco é uma habilidade de desempenho acadêmico; ela é, na verdade, o processo autodirigido por meio do qual os aprendizes transformam suas capacidades mentais em habilidades acadêmicas (Zimmerman, 2002). Esse processo amplo envolve o uso seletivo de uma série de processos específicos (e.g., estabelecimento de metas, uso de estratégias de aprendizagem eficientes, gerenciamento do tempo, monitoramento, autoavaliação) que devem ser pessoalmente adaptados a cada tarefa de aprendizagem. Muitas vezes, os termos "metacognição" e "autorregulação da aprendizagem" são utilizados de forma intercambiável, mas eles possuem diferenças, nem sempre tão claras de definir[9].

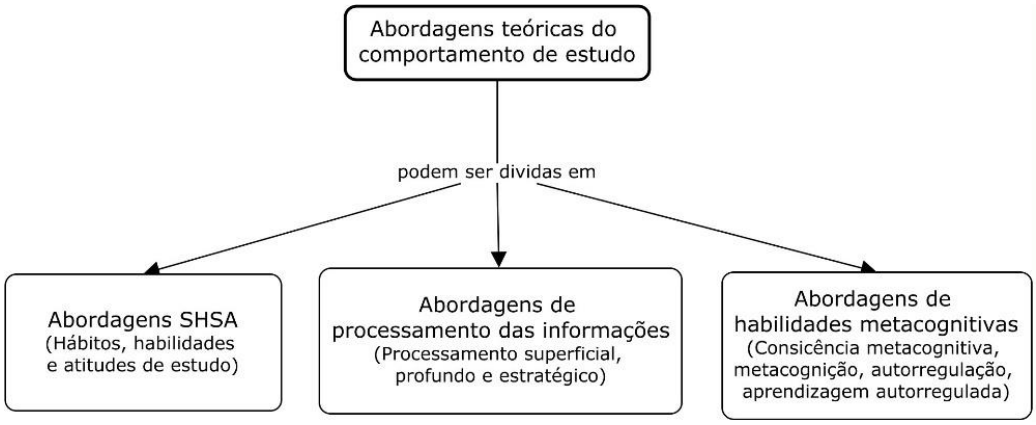
Segundo Dinsmore, Alexander e Loughlin (2008), a metacognição foi inicialmente definida por John H. Flavell como "pensar sobre o pensamento", indicando, portanto, uma ênfase no desenvolvimento do aprendiz, e não nas interações entre ele e o ambiente. Entretanto, à medida que a metacognição começou a se expandir, ela passou a incorporar mecanismos metacognitivos autorreguladores. Dessa forma, a metacognição foi se afastando da conceituação original de Flavell, até divergindo dela. A partir daí surge alguma confusão entre metacognição e autorregulação. Analisando as raízes teóricas dos precursores da metacognição (John H. Flavell) e da autorregulação (Albert Bandura), os autores assinalam que a diferença entre esses dois conceitos é que a metacognição envolve uma orientação cognitiva, originalmente preocupada em como a consciência dos indivíduos sobre seus próprios pensamentos toma forma por meio do amadurecimento e da experiência, enquanto a autorregulação está tão preocupada com a ação humana quanto com o pensamento que a causou – uma ênfase na dinâmica pessoa-ambiente-ação. Segundo os autores, embora seja possível

[9] Com o intuito de diferenciar os conceitos de metacognição, autorregulação e aprendizagem autorregulada, Mannion (2018) propôs as seguintes definições sintéticas: (1) metacognição é o monitoramento e o controle dos próprios processos de pensamento; (2) autorregulação é o monitoramento e o controle das próprias emoções e comportamentos; e (3) aprendizagem autorregulada é a aplicação da metacognição e da autorregulação à aprendizagem.

vislumbrar a influência dessas raízes originárias ainda hoje nesses conceitos, o que efetivamente resta como distinção entre eles são as ênfases diferenciais no papel do meio ambiente. De modo geral, na perspectiva da autorregulação, é o ambiente que estimula a consciência dos indivíduos e as suas respostas regulatórias, enquanto na metacognição é a mente do indivíduo que funciona como iniciador ou gatilho para julgamentos, ou avaliações subsequentes (Dinsmore; Alexander; Loughlin, 2008).

Ressalta-se que as três abordagens discutidas nesta seção indicam diferentes ênfases na investigação dos comportamentos de estudo. Mas nada impede que essas abordagens sejam combinadas para atingir uma compreensão mais ampla desse fenômeno complexo. De fato, a forma como os aprendizes estudam abrange muitos fatores, como a autorregulação da aprendizagem, os hábitos, as abordagens de aprendizagem, a metacognição, a motivação para estudar e as atitudes em relação ao estudo – todos fatores associados ao sucesso acadêmico. Ou seja, os conceitos que integram cada uma das abordagens não são incompatíveis. Observou-se, por exemplo, que a metacognição passou a incluir mecanismos autorregulatórios e que a autorregulação inclui elementos metacognitivos. Ademais, além da motivação e da metacognição, os hábitos de estudo também desempenham um papel crucial na autorregulação (Fiorella, 2020; Daniel *et. al*, 2024). Eles ajudam a explicar como os estudantes sustentam comportamentos de estudo que precisam ser repetidos de forma consistente a longo prazo. Há, portanto, processos conscientes (e.g., planejamento, definição de metas, avaliação) e processos automáticos (e.g., hábitos) que governam a autorregulação em contextos educacionais (Fiorella, 2020). De todo modo, é possível adotar uma das três abordagens ou combiná-las – tudo depende dos objetivos de pesquisa e das perspectivas teórica, metodológica e epistemológica de cada pesquisador (ver Figura 7).

Figura 7 – Diferentes perspectivas de investigação dos comportamentos de estudo



Fonte: Elaboração própria (2024), baseada em Credé e Kuncel (2008).

Em resumo, segundo a Figura 7, nota-se que as três abordagens oferecem três diferentes formas de explicar os comportamentos de estudo adequados. Assim, considerando essas três diferentes perspectivas, afirmar que o aprendente desenvolveu comportamentos eficientes de estudo é o mesmo que afirmar que: (1) ele adquiriu excelentes hábitos, habilidades e atitudes de estudo; (2) ele desenvolveu uma abordagem de aprendizagem predominantemente profunda; ou (3) ele é um aprendente com habilidades metacognitivas aprimoradas, é um estudante autorregulado. Ganda e Boruchovitch (2018, p. 72) esclarecem este último ponto ao definirem o estudante autorregulado como aquele que "tem comportamentos, crenças pessoais, emoções, orientações motivacionais e formas de relacionamento interpessoal que favorecem um aprendizado de maior qualidade, ou seja, com maior domínio do conteúdo e rendimento acadêmico". Como foi mencionado, adotamos, nesta tese, o primeiro tipo de abordagem do comportamento de estudo. Em consequência, o termo "hábitos de estudo" aparecerá mais vezes neste texto do que os termos "metacognição" e "autorregulação".

2.3.2 Hábitos de estudo eficientes não surgem de forma espontânea

Na perspectiva de Hernández-Pina (2001), a qual adotamos nesta tese, os métodos e hábitos de estudo[10] são descritos segundo oito dimensões: planejamento dos estudos, lugar e ambiente apropriados, método de estudo, hábitos de leitura, memória e atenção, comportamento estratégico em sala de aula, técnicas auxiliares de estudo e atividade sistemática de revisão e de realização de atividades de avaliação. No Quadro 5, esses fatores, que integram o QMHE, foram brevemente descritos.

Quadro 5 – A dimensionalidade dos hábitos de estudo (continua)

DIMENSÃO	DESCRIÇÃO
Planejamento de estudo (PE)	Organização cuidadosa e detalhada que permite decidir com antecedência, antes de as sessões de estudo serem realizadas, o que estudar, como estudar, quando estudar e onde estudar.
Lugar e ambiente de estudo (LA)	É importante ter um lugar organizado para estudar. Um lugar agradável, sem distrações e com materiais acessíveis, de modo que o estudo possa ocorrer comodamente e sem interrupções.
Método de estudo (ME)	São os caminhos usados de modo intencional e consciente para aprender de forma organizada e sistemática, que afetam o modo como o estudante seleciona, adquire, ordena, integra ou recupera informações. Incluem a criação de esquemas, a prática espaçada, a leitura em voz alta, o resumo, a leitura exploratória, a formulação de perguntas e a técnica de sublinhar.

[10] Embora entendamos que os métodos de estudo façam parte dos bons hábitos de estudo, em alguns momentos, apenas como recurso de ênfase, escrevemos "métodos *e* hábitos de estudo": a ideia é ressaltar a importância dos métodos e técnicas para a formação de hábitos de estudo eficientes. Além do mais, usamos os termos métodos de estudo e estratégias de estudo/aprendizagem como sinônimos. O significado adotado para esses termos encontra-se no Quadro 5, na descrição da dimensão método de estudo do QMHE.

Quadro 5 – A dimensionalidade dos hábitos de estudo (conclusão)

DIMENSÃO	DESCRIÇÃO
Hábitos de leitura (HL)	Referem-se à forma como o estudante realiza a leitura, à frequência com que ele lê, ao seu interesse pela leitura e ao seu nível de domínio dessa habilidade.
Memória e atenção (MA)	Refere-se ao uso de regras mnemônicas e de técnicas de organização da informação para facilitar a sua retenção, refere-se também ao grau com que o estudante se envolve ativamente com seu estudo, sem distração e falta de concentração.
Comportamento em classe (CC)	Alude à forma como o estudante aproveita as situações de ensino, prestando atenção ao que é ensinado pelo professor, perguntando-lhe o que não ficou claro, sendo assíduo às aulas e anotando e organizando o conteúdo apresentado.
Técnicas auxiliares (TA)	São as técnicas de busca e uso de informações que estão disponíveis em bibliotecas, dicionários, gráficos, livros de consulta, fichas, *internet* e outras fontes; são também as técnicas de expressão escrita e oral.
Revisões e exames (RE)	Relaciona-se ao modo como o estudante age antes (preparação) e no decorrer da realização de trabalhos avaliativos, provas e exames, momentos estes em que ele enfrenta algumas questões para verificar e demonstrar o que sabe.

Fonte: Elaboração própria (2024), baseada em Hernández-Pina (2001).

Para a formação de bons hábitos de estudo, múltiplos fatores devem ser considerados, como os destacados no Quadro 5. Por isso, ler não é estudar, assistir às aulas não é estudar, memorizar também não é estudar; mas a leitura, o comportamento apropriado em sala de aula e a utilização de regras mnemônicas são partes integrantes dessa atividade. Além disso, o uso eficiente de estratégias de aprendizagem não é algo intuitivo e trivial, como sugere o Quadro 6. Essa complexidade dificulta o desenvolvimento espontâneo de comportamentos de estudo adequados.

Quadro 6 – Tipos de estratégias de aprendizagem (continua)

Estratégia de aprendizagem	Descrição	Exemplos
Estratégias de ensaio	Repetir ou selecionar ativamente, pela fala ou pela escrita, partes do material em estudo, geralmente visando à reprodução literal.	Repetir em voz alta, em ordem serial correta, os nomes das cores do espectro visível, copiar o material apresentado em aula, fazer anotações textuais seletivas, sublinhar as partes importantes do texto.
Estratégias de elaboração	Adicionar algum tipo de construção simbólica ao material em estudo, ou modificá-lo de alguma forma, de modo a torná-lo mais significativo e memorável.	Criar imagens mentais do conteúdo de um texto enquanto lê, criar analogias, parafrasear, resumir, explicar como a nova informação se relaciona com conhecimentos anteriores, criar e responder perguntas sobre o material em estudo, aplicar um princípio à experiência cotidiana.
Estratégias de organização	Traduzir as informações para outro formato, impondo uma ordem ao material em estudo, a fim de facilitar a sua compreensão.	Agrupar as batalhas da Segunda Guerra Mundial por localização geográfica, criar tópicos para um texto, elaborar um diagrama mostrando relações de causa e efeito entre conceitos, criar um mapa mental com uma hierarquia ou rede de conceitos.

Quadro 6 – Tipos de estratégias de aprendizagem (conclusão)

Estratégia de aprendizagem	Descrição	Exemplos
Estratégias de monitoramento da compreensão	Supervisionar e avaliar de forma consciente e realista o próprio nível de compreensão do material em estudo.	Estabelecer metas e supervisionar o progresso rumo à realização delas, autoquestionar-se para investigar se houve compreensão, modificar as estratégias utilizadas, quando necessário.
Estratégias afetivas	Criar e manter sentimentos e ambientes adequados à aprendizagem, a fim de eliminar distrações internas e externas e aumentar a atenção e a concentração.	Uso de relaxamento e diálogo interno positivo para reduzir a ansiedade de desempenho, estabelecer e manter a motivação, encontrar um lugar tranquilo para estudar, definir prioridades e um cronograma como formas de reduzir a procrastinação (gerenciamento do tempo).

Fonte: Elaboração própria (2024), baseada em Weinstein e Mayer (1983) e Weinstein (1988).

O uso de estratégias de aprendizagem eficazes envolve a tomada de uma série de decisões, como a escolha da forma de organizar as informações, do momento do estudo e da duração das sessões de estudo. Segundo Santos e Boruchovitch (2009), os estudantes não melhoram de forma espontânea sua maneira de estudar e de aprender, eles vão apenas adquirindo, com o avanço do tempo, algumas técnicas que utilizam sem sistematização e sem reflexão sobre suas vantagens para a aquisição mais qualificada de conhecimento. Tal ideia é confirmada pelos resultados de Leal (2023). Nesse estudo, a autora pretendeu identificar as estratégias de estudo-aprendizagem utilizadas por estudantes universitários. Ela observou que, em geral, os participantes da pesquisa se limitaram a mencionar que utilizavam estratégias de aprendizagem, "sem evidenciar uma verdadeira clareza da sua utilidade e importância" (Leal, 2023, p. 14). Para Biwer, de Bruin e Persky (2023), sem uma instrução formal sobre a utilização efetiva de estratégias de aprendizagem, é provável que os estudantes sigam suas experiências e intuições potencialmente enganosas, vivenciadas durante a fase inicial da aprendizagem, e continuem a utilizar estratégias de aprendizagem ineficazes para a retenção e compreensão a longo prazo. Além do mais, "por não ser o estudo autônomo uma atividade trivial, trata-se de um verdadeiro *desafio* transformá-lo em uma atividade de frequência regular" (Mendes, 2013, p. 83).

Não raro, o discente pode empreender uma busca desorientada por métodos e técnicas de estudo, culminando no "aprender por tentativa e erro" (Hernández-Pina, 2001). Isso significa que cada estudante experimenta e põe em prática "o método" que pensa que lhe dará os melhores resultados, mas que, muitas vezes, consomem muito tempo e esforço, atingindo resultados insatisfatórios. Frequentemente, ao utilizar estratégias ineficazes, as informações são rapidamente esquecidas, e os estudantes precisam despender tempo e esforço para reaprender

as informações (Biwer; de Bruin; Persky, 2023). Nesse contexto, Hernández-Pina (2001) afirma que não basta poder e querer aprender, também é preciso saber aprender. Evidencia-se a importância do suporte psicopedagógico ao processo de estudo-aprendizagem.

Coll *et al*. (2008) explicam como a aprendizagem de procedimentos (e.g., técnicas, métodos, estratégias)[11] se produz, complementando o que foi apresentado no parágrafo anterior. Os autores partem da distinção estabelecida entre conhecimentos declarativos e conhecimentos procedimentais – saber coisas a respeito de coisas e saber como fazer alguma coisa, respectivamente. Possuir um desses conhecimentos não implica necessariamente possuir o outro e o domínio de ambos é o que caracteriza o rendimento de uma pessoa experiente. Nessas condições, os autores explicam em três etapas o progresso da aprendizagem de procedimentos. Segundo eles, em um primeiro momento, o mais importante é criar uma representação declarativa do procedimento a ser aprendido, que servirá como guia para a ação. Essa primeira atuação é caracterizada como lenta, insegura, dificultosa, provisória e aleatória, como confirmam as execuções dos iniciantes. Na segunda etapa, à medida que aumentam as experiências de aprendizagem, o conhecimento declarativo cede lugar ao conhecimento procedimental, que, orientado, produz mudanças bastante significativas na atuação. Desaparecem a insegurança, a lentidão, a provisoriedade, a aleatoriedade, a necessidade de autoexplicação dos passos a serem seguidos. Por fim, na terceira etapa, a execução do procedimento automatiza-se. Por meio de prática constante, o domínio do procedimento pode ser obtido, de modo que não se necessita de quase nenhum tipo de atenção para executá-lo de forma eficiente. Portanto, uma execução eficaz de procedimentos depende da aquisição desses dois tipos de conhecimentos; enquanto eles não forem assimilados e integrados, fala-se de aprendizagens por tentativa e erro (Coll *et al*., 2008).

Biwer *et al*. (2020) argumentam que as estratégias de aprendizagem mais eficazes[12] são aquelas "desejavelmente difíceis", ou seja, aquelas que criam dificuldades e demandam mais

[11] Para Monereo *et al*. (1995), existem semelhanças e diferenças importantes entre técnica, método e estratégia. Primeiro, esses termos estão incluídos numa categoria mais ampla: procedimentos. Um procedimento é um conjunto de ações ordenadas e direcionadas para atingir um fim. Em segundo lugar, há uma relação de inclusividade entre técnica, método e estratégia. Um método, que geralmente é baseado em concepções teóricas, pode incluir diferentes técnicas, enquanto uma estratégia pode incluir diferentes métodos ou técnicas. Enfim, para os autores, um mesmo procedimento (e.g., anotação) pode ser utilizado de forma técnica, quando executado de maneira mecânica e rotineira, ou de forma estratégica, quando usado de forma consciente e intencional, com o propósito de atingir certas metas de acordo com um plano de ação.

[12] A partir de Dunlosky *et al*. (2013) e do conceito de dificuldades desejáveis, Biwer *et al*. (2020) ordenaram dez estratégias de aprendizagem comumente usadas pelos estudantes em três níveis de eficácia para a aprendizagem de longo prazo. São eles: (1) alta eficácia: teste prático e prática espaçada; (2) moderada eficácia: prática intercalada, autoexplicação e interrogação elaborativa; e (3) baixa eficácia: resumos, releitura, destaque, imagens mentais do material de aprendizagem e mnemônicos de palavras-chave.

esforço na fase inicial de aprendizagem, mas que melhoram a retenção e a aprendizagem a longo prazo, como a prática de recuperação e a prática espaçada. A prática de recuperação (*retrieval practice*) é uma estratégia de aprendizagem centrada em um esforço de recordação de fatos, conceitos ou eventos da memória, sem um retorno ao material anteriormente estudado (Brown; Roediger III; McDaniel, 2018). Os estudantes podem usar a prática de recuperação, por exemplo, estudando com *flashcards*, realizando provas, respondendo a questionários com questões abertas ou fechadas, explicando o que aprenderam para si mesmos ou para outras pessoas etc. (Brown; Roediger III; McDaniel, 2018; Biwer *et al*., 2020; Agarwal; Nunes; Blunt, 2021; Chaves, 2022). As diferentes formas de prática de recuperação, que se caracterizam por testar a memória, são também entendidas como estratégias ativas de estudo/revisão, enquanto as estratégias que exigem uma reexposição ao material já estudado são vistas como passivas (Chaves, 2022). Ademais, a prática espaçada relaciona-se à implementação de um cronograma de prática que distribui as atividades de estudo em diferentes seções ao longo do tempo (Dunlosky *et al*., 2013). O efeito positivo da prática de recuperação e do espaçamento sobre a aprendizagem e a retenção de longo prazo de material acadêmico possui um forte suporte empírico (Cepeda *et al*. 2006; Smolen; Zhang; Byrne, 2016; Dunlosky *et al*., 2013; Agarwal; Nunes; Blunt, 2021; McDermott, 2021).

Por outro lado, ainda segundo Biwer *et al*. (2020), os aprendentes veem geralmente o desempenho de curto prazo ou a facilidade de processamento inicial como indicadores confiáveis para a aprendizagem de longo prazo. Certamente, uma constante reexposição ao material de estudo torna-o cada vez mais familiar para o estudante. Essa fluência pode ser erroneamente interpretada como indicativo de uma aprendizagem duradoura. Tal ilusão metacognitiva leva os estudantes a optarem por estratégias mais passivas e superficiais, como reler, destacar ou sublinhar e anotar os pontos principais de um texto. Por exemplo, na pesquisa de Kirk-Johnson, Galla e Fraundorf (2019), os estudantes classificaram as estratégias que exigiam (na percepção deles) mais esforço mental como menos eficazes para o aprendizado e mostraram-se menos propensos a escolherem essas estratégias para usos futuros.

Corroborando a ideia acima, há pesquisas que indicam que as estratégias mais utilizadas pelos estudantes são aquelas que não geram dificuldades desejáveis, como a releitura de livros didáticos, anotações e materiais do curso, o destaque e o estudo próximo ao exame (Karpicke; Butler; Roediger III, 2009; Hartwig; Dunlosky, 2012; Dunlosky *et al*., 2013; Blasiman; Dunlosky; Rawson, 2017; Miyatsu; Nguyen; McDaniel, 2018; Kuhbandner; Emmerdinger, 2019; Ekuni *et al*., 2020). Além disso, mesmo quando os estudantes conhecem os benefícios de

estratégias de aprendizagem eficazes, muitas vezes não conseguem implementá-las de forma sustentável no seu autoestudo cotidiano (Foerst *et al*., 2017; Fiorella, 2020; David *et al*., 2024). Nesse quadro, parece bastante improvável que os estudantes desenvolvam estratégias de aprendizagem eficazes apenas com base nas suas próprias experiências de estudo. Tal fato reforça a ideia de que os estudantes carecem de conhecimentos metacognitivos precisos sobre quais estratégias são mais eficazes e sobre como tornar o uso delas um hábito. Um conhecimento metacognitivo preciso e um comportamento adequado e consistente de estudo não surgem de forma espontânea, eles requerem instrução formal e prática.

A expressão "dificuldades desejáveis" (*desirable difficulties*) foi cunhada pelos psicólogos cognitivos Robert e Elizabeth Bjork (Brown; Roediger III; McDaniel, 2018). Segundo Bjork (2013), a suposição de que as condições que melhoram o desempenho durante o estudo são as mesmas condições que melhoram a aprendizagem a longo prazo pode ser dramaticamente errada. As manipulações que aceleram a taxa de aquisição durante o estudo podem não apoiar a retenção e a transferência a longo prazo. Mas as manipulações que parecem introduzir dificuldades e retardar a taxa de aquisição do aprendiz podem melhorar a recordação e a transferência após a fase inicial de estudo-aprendizagem. Estas últimas manipulações são as chamadas dificuldades desejáveis. Elas prejudicam o desempenho durante a aquisição, afetando, portanto, a aprendizagem aparente, mas melhoram a aprendizagem a longo prazo. Tais dificuldades incluem (Bjork, 2013): variação das condições de aprendizagem, em vez de mantê-las constantes e previsíveis; prática espaçada, em vez de prática intensiva; prática intercalada, em vez de prática em blocos; geração de respostas, em vez de ser apresentado a elas. Para o autor, o fato de a aprendizagem se beneficiar da luta contra essas dificuldades proporciona uma perspectiva valiosa sobre a forma como os seres humanos aprendem. O estudo eficiente depende, portanto, de uma perspectiva contraintuitiva do processo de aprendizagem, difícil de ser alcançada sem a devida ampliação intencional do conhecimento metacognitivo dos estudantes.

A falta de espontaneidade na formação de um comportamento de estudo eficiente também pode ser explicada com base na diferenciação entre prática e experiência, como discutida por Willingham (2011). Experiência significa que o indivíduo está envolvido em alguma atividade, realizando-a com um nível de desempenho que considera satisfatório, enquanto prática significa que ele está tentando deliberadamente aperfeiçoar seu desempenho. De fato, podemos nos envolver em atividades sem termos a intensão de buscar melhorar. Por exemplo, um aluno pode muito bem ter se envolvido em várias atividades de estudo, durante

alguns anos, acumulando bastante experiência, mas não ter tido grande prática nisso. Dessa forma, a prática, segundo o autor, significa: (1) tentar conscientemente aperfeiçoar-se; (2) buscar *feedback* de pessoas gabaritadas sobre o seu nível de domínio da habilidade em questão; (3) ocupar-se de atividades que, mesmo indiretamente, contribuam para o seu objetivo de aprimoramento. Assim, para melhorar as formas de estudar, é preciso prática, que não pode ser espontânea, pois baseia-se em metas claras, busca por auxílio, organização e esforço continuado.

No contexto da arte de estudar, López (2020) discute dois tipos de esforços: o esforço ineficiente e o esforço desnecessário. O esforço é ineficiente quando estudamos e não aprendemos. O aprender por tentativa e erro, como destacado por Hernández-Pina (2001), pode caracterizar-se como um esforço ineficiente. Por outro lado, o esforço é desnecessário quando aprendemos sem a necessidade de estudar. A aprendizagem imitativa, a aprendizagem inconsciente e a aquisição de conhecimento físico, abstraído diretamente dos objetos, são exemplos de aprendizagens que ocorrem sem a necessidade de um esforço sistemático e organizado.

Entretanto, no âmbito do ensino superior, as situações de esforço desnecessário são bastante reduzidas. Isso porque grande parte do que se faz na educação superior gira em torno da assimilação sólida de conhecimentos sistematizados e do desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas, o que torna o estudo, enquanto prática, algo altamente necessário. Mais precisamente, o estudo torna-se uma condição indispensável para a aprendizagem significativa e para o desenvolvimento profissional. Em outras palavras, "A autorregulação da aprendizagem na universidade é uma condição *sine qua non* para o sucesso acadêmico no tempo presente do estudante [e] na sua condição de profissional no futuro breve" (Mascarenhas *et al.*, 2009, p. 9). É nesse contexto que faz sentido falarmos em processo de estudo-aprendizagem e nos meios de favorecê-lo; processo no qual o estudo é visto como o caminho incontornável que leva à aprendizagem.

2.3.3 Diferentes posturas ante o processo de estudo-aprendizagem

No processo de estudo-aprendizagem, os aprendentes assumem diferentes atitudes ou posturas que se traduzem em diferentes graus de comprometimento com a própria aprendizagem. As atitudes e comportamentos de estudo têm impactos diferenciais sobre a qualidade das aprendizagens. Embora existam outras variáveis que o determinam, a atitude destaca-se como um ótimo preditor do comportamento (Andrade-Valles *et al*., 2018). Ter uma

atitude positiva em relação ao estudo significa ter crenças e ideias favoráveis ao estudo, sentimentos de aprovação em relação a essa atividade e intenções de responder a ela de uma maneira particular (Sarwar; Bashir; Alam, 2010). Por exemplo, Mascarenhas e Fernandes (2009) descrevem duas posturas básicas ante o processo de estudo-aprendizagem, a de "aulante" e a de estudante. Segundo as autoras:

> O estudante comparece à sala de aula com questões, sugestões, dúvidas, curiosidades, numa atitude positiva e proativa. O aulante limita-se a anotar os apontamentos, é reativo. Reage aos comandos dos professores e colegas. Não é proativo, não tem dúvidas, perguntas ou sugestões, não propõe questões ou atividades pertinentes aos temas em estudo (Mascarenhas; Fernandes, 2009, p. 36).

Mascarenhas, Hernández-Pina e Barca-Lozano (2007, p. 1736) acrescentam que "aulante é o sujeito que comparece às aulas, anota os apontamentos e não estuda em casa o que anotou". Enquanto o estudante "se caracteriza por uma postura mais ativa de curiosidade, responsabilidade, originalidade, participa, apresenta novas questões, é sujeito da sua aprendizagem" (Mascarenhas *et al.*, 2009, p. 9). Temos, portanto, duas posturas bastante diferentes. Basicamente, o "aulante" é aquele que se limita a assistir às aulas e o estudante é o indivíduo comprometido com sua aprendizagem para além da sala de aula. Provavelmente, o estudante é o aprendente mais apto para cumprir os requisitos apresentados no Quadro 5.

Certamente, para fazer sugestões, trazer dúvidas e propor questões, o aprendente precisa envolver-se em um trabalho ativo e autônomo em relação aos temas em estudo. Inclusive, a postura de estudante, tal como descrita, é semelhante à postura dos discentes que apresentam desempenho acima da média, como identificada por Ito-Adler *et al.* (2013). Para esses autores, a principal característica dos jovens que apresentam desempenho acima da média é que eles aprenderam a aprender, ou seja, estudam melhor, têm facilidade de lidar com a escola e com a própria vida, têm metas que os motivam, descobrem modos de agir e estratégias que os conduzem melhor a seus objetivos, em suma, aceitam a "responsabilidade para o seu próprio progresso" (Ito-Adler *et al.*, 2013, p. 38). Brown, Roediger III e McDaniel (2018, p. 157-158) corroboram esse fato, dizendo que "os alunos mais bem-sucedidos são aqueles que tomam a si a gestão do seu próprio aprendizado e seguem uma estratégia simples, mas disciplinada".

Piazzi (2015) faz uma análise semelhante, ao distinguir entre a postura de aluno (similar à postura de "aulante" da definição acima) e a de estudante. Segundo o autor, aluno é o indivíduo envolvido em uma situação que geralmente estimula uma postura passiva e coletiva, a aula. Dessa forma, aluno é o indivíduo que integra o coletivo da sala de aula e segue uma pauta estabelecida pelo professor. Por outro lado, estudante é aquele que se dedica a um trabalho ativo e individual, o estudo. Nessa acepção, o estudante é o aprendente habituado a retomar e

reformular, após as situações de aula, escrevendo ou esquematizando, com regularidade, de forma organizada e autônoma, as informações trabalhadas com o professor. Piazzi (2015) destaca que essas duas posturas são mutuamente exclusivas, mas podem ser complementares. Com essa distinção, o autor destaca a importância de o aprendiz assumir sua parcela de responsabilidade no processo de aprendizagem escolar, desenvolvendo uma postura autodidata.

Para Biggs (1985, 1987a, 1987b), as diferentes posturas ante o processo de estudo-aprendizagem manifestam-se como diferentes abordagens à aprendizagem. Como mencionado, o autor identifica três abordagens fundamentais à aprendizagem: a superficial, a profunda e a estratégica. Cada uma delas é caracterizada por uma combinação compatível motivo-estratégia. Segundo essa perspectiva, entende-se que uma situação de aprendizagem formal gera três expectativas comuns que moldam os motivos de um estudante para se envolver na tarefa. Os motivos são: (1) obter uma qualificação com o mínimo de esforço; (2) concretizar os seus interesses; e (3) publicizar a sua excelência acadêmica. Esses motivos, por sua vez, estão geralmente associados a estratégias correspondentes: reproduzir o que é entendido como dados essenciais, compreender o significado da tarefa e organizar o tempo e o espaço de modo a otimizar o tempo disponível na tarefa, respectivamente.

Desse modo, as abordagens à aprendizagem podem ser resumidas da seguinte forma: (1) abordagem superficial: aprendizagem mecânica, empreendida para atender aos requisitos mínimos para a aprovação; (2) abordagem profunda: aprendizagem significativa, voltada para aumentar a competência em disciplinas acadêmicas específicas; e (3) abordagem estratégica: organização do tempo e do espaço de trabalho, efetuada para atingir notas mais altas. Em suma, de acordo com essa perspectiva teórica, resultados de aprendizagem ótimos são alcançados provavelmente quando a estratégia utilizada é congruente com o estado motivacional predominante do estudante; por exemplo, uma estratégia profunda (e.g., ler amplamente, relacionando as novas informações a conhecimentos anteriores relevantes) funciona de forma mais eficaz quando o estudante está intrinsecamente motivado.

Pinheiro (2008) utiliza o termo “boas práticas” para se referir às diferentes práticas de estudo e aprendizagem de estudantes no ensino superior. Essas boas práticas são caracterizadas segundo nove dimensões, que compõem o Inventários de Boas Práticas dos Estudantes no Ensino Superior – IBPEES (Chickering; Schlossberg, 1995; Pinheiro, 2008; Mascarenhas; Gonzaga; Pinheiro, 2009; Gonzaga *et al*., 2012). As dimensões são: interagir com os professores, trabalhar cooperativamente com os colegas, aprender ativamente, procurar *feedback*, otimizar o tempo nas tarefas, manter as expectativas positivas, respeitar diferentes

capacidades, *backgrounds* e formas de aprendizagem, gestão de recursos pessoais e sociais e gestão do ambiente, desafios e oportunidades acadêmicas. Dessa forma, os diferentes perfis de boas práticas estão relacionados a comportamentos e atitudes que auxiliam o estudante a lidar com as pressões, exigências e desafios acadêmicos, facilitando seus processos de aprendizagem e a construção de respostas adaptativas aos tempos de mudança e transição que ele vive no ensino superior. No caso contrário, esses perfis podem evidenciar fragilidades que se configuram em obstáculos à produção dessas respostas adaptativas.

Por fim, assumindo que o desenvolvimento pessoal é um fenômeno multidimensional, único e irrepetível, com facetas nos domínios psicológico, emocional, físico e social, Mascarenhas *et al.* (2020b) e Mascarenhas, Fariñas-León e Cuevas-Jiménez (2023) investigaram as variáveis pessoais e contextuais que sustentam a auto-organização dos processos de estudo-aprendizagem de estudantes universitários. Com base na perspectiva educativa histórico-cultural, os autores argumentam que a educação, particularmente a educação escolar (em especial, o ensino superior), é responsável por orientar o desenvolvimento das potencialidades e capacidades humanas, em prol do bem-estar individual e social em sentido amplo (Mascarenhas; Fariñas-León; Cuevas-Jiménez, 2023). Nesse contexto, as diferentes atitudes e comportamentos dos estudantes ante o processo de estudo-aprendizagem foram operacionalizados pelos autores como diferentes perfis de habilidades conformadoras do desenvolvimento pessoal (habilidades que sustentam e direcionam a auto-organização da aprendizagem).

Os autores identificaram seis dessas habilidades: (1) profundidade das atividades de leitura acadêmica; (2) organização das tarefas de estudo; (3) planejamento pessoal; (4) flexibilidade; (5) criatividade; e (6) visão crítica. Esta última habilidade refere-se a uma das características dos estudantes que focam no seu desenvolvimento pessoal e acadêmico e que se posicionam como uma "liderança social, técnica e científica no seu campo de atuação visando contribuir com seu trabalho e posicionamento cidadão para a melhoria dos indicadores de bem-estar social e bem comum" (Mascarenhas *et al.*, 2020b, p. 513). A visão crítica também inclui o fortalecimento da postura crítica acerca dos aspectos históricos e sociais que interferem na realidade onde se insere a vida e a trajetória pessoal do estudante. Para os autores, o conhecimento dessas habilidades "pode favorecer uma melhor condução do processo de ensino por parte dos professores contribuindo para a melhoria dos indicadores de rendimento acadêmico e qualidade da aprendizagem na universidade" (Mascarenhas *et al.*, 2020b, p. 511).

Em suma, embora tenham empregado distintos conceitos e perspectivas teóricas, os autores citados nesta seção concordam que diferentes posturas ou atitudes ante o processo de estudo-aprendizagem (i.e., diferentes níveis de aceitação, valoração e comprometimento com a própria aprendizagem) conduzem a comportamentos de estudo e a resultados de aprendizagem qualitativamente diferentes. Segundo Andrade-Valles *et al*. (2018), estudantes que têm atitudes positivas face ao estudo apresentam um bom desempenho acadêmico, uma vez que essas atitudes influenciam ou levam ao estabelecimento de hábitos de estudo adequados. Além do mais, os comportamentos de estudo ajudam a compreender por que indivíduos diferentes reagem diferentemente ao mesmo tipo de desafio, mudança ou transição (Gonzaga *et al*., 2012) e por que alguns estudantes são bem-sucedidos, apesar de um histórico de baixo desempenho, e por que outros falham, apesar de um bom desempenho anterior (Credé; Kuncel, 2008). Este fato coloca em destaque a importância de hábitos de estudo eficientes para o processo de estudo-aprendizagem, além de evidenciar a necessidade de se investigar os seus efeitos.

2.3.4 Hábitos de estudo eficientes e seus principais efeitos

O processo de auto-organização pessoal voltado para o cumprimento das metas acadêmicas inclui necessariamente a formação de bons hábitos de estudo. O estudo eficiente efetiva-se com a utilização de métodos e técnicas de estudo apropriados, pesquisa, leitura, atenção, compreensão, assimilação e fixação dos conteúdos curriculares referentes à formação acadêmica (Mascarenhas; Fernandes, 2009). O desenvolvimento de bons hábitos de estudo é algo especialmente importante no contexto do ensino superior. De acordo com Ramos *et al*. (2011):

> O aluno da educação superior depara-se com exigências notadamente diferentes no nível social, pessoal e acadêmico. A transição do ensino médio para a educação superior é marcada pela confrontação com novas formas de avaliação, métodos de ensino diferentes daqueles a que o aluno estava acostumado, o que exige modificação de sua rotina e de seus hábitos de estudo (Ramos *et al*., 2011, p. 364).

Dessa forma, diversas pesquisas verificaram que os hábitos de estudo interferem no rendimento acadêmico de estudantes do ensino superior (Reed *et al.*, 1996; Elliot; McGregor; Gable, 1999; Okpala; Okpala; Ellis, 2000; Meter, 2001; Magu, 2004; Ossai, 2004; Credé; Kuncel, 2008; Andrade-Valles *et al*., 2018; Mascarenhas *et al*., 2020a; Brown-Kramer, 2021; Biwer, de Bruin e Persky, 2023).

Por exemplo, Credé e Kuncel (2008) realizaram uma meta-análise (N = 72.431, k = 344) que examinou a validade de construto e a validade preditiva de dez construtos de habilidades de estudo referentes a discentes do ensino superior. Os autores verificaram que as habilidades

de estudo (conhecimento e uso de métodos e técnicas de estudo apropriados), as atitudes de estudo, os hábitos de estudo e a motivação para o estudo exibiram relações particularmente fortes e robustas com o desempenho acadêmico no ensino superior, tão fortes e robustas quanto as relações entre o desempenho acadêmico e os dois preditores de desempenho acadêmico mais usados (os dois pilares do desempenho acadêmico): o desempenho acadêmico anterior e as pontuações em testes de admissão. Outra descoberta do estudo demonstra que os construtos SHSA (*study habits, skills, and attitudes*) são relativamente independentes do desempenho acadêmico anterior e das pontuações em testes de admissão. Com base nesses resultados, Credé e Kuncel (2008) sugerem que as habilidades de estudo, as atitudes de estudo, os hábitos de estudo e a motivação para o estudo desempenham um papel crítico e central na determinação do desempenho acadêmico de estudantes universitários. De modo geral, os autores sugerem que esses construtos SHSA sejam considerados, juntos, o terceiro pilar que sustenta o desempenho acadêmico universitário.

Em um estudo do qual participaram 262 estudantes brasileiros de fisioterapia, no contexto do ensino remoto, Lemos *et al.* (2022, p. 9) constataram "que os maiores percentuais de hábitos de estudo ruins ou inadequados são notados em indivíduos que avaliam seu rendimento como péssimo ou ruim". Os autores comentaram que uma autopercepção positiva de desempenho está relacionada a características como persistência e satisfação pelo desafio, enquanto uma autopercepção negativa de desempenho está relacionada à característica de evitação, o que torna os estudantes com este segundo tipo de autopercepção menos propícios à autorregulação da aprendizagem do que os estudantes que possuem o primeiro tipo.

A relação entre hábitos de estudo e rendimento acadêmico também foi explorada em um estudo realizado por Mascarenhas *et al.* (2020a). Participaram do estudo 1.112 estudantes de diferentes países (Brasil, México, Espanha, Portugal, Angola, Moçambique, Bolívia, Colômbia, Venezuela e República Dominicana). Os autores verificaram que os participantes de alto rendimento acadêmico apresentavam hábitos de estudo diferenciais em relação aos demais participantes. Constatou-se diferença favorável a esse grupo nos seguintes itens do instrumento adotado: "Procuro assistir às aulas diariamente e, quando não entendo, pergunto aos professores"; "Consulto bibliotecas, *internet* e professores especialistas sobre os temas estudados"; "Dedico tempo suficiente para me preparar para as atividades avaliativas e exames". Com base nas informações alcançadas pela investigação, Mascarenhas *et al.* (2020a, p. 452) concluíram afirmando que "os hábitos de estudo exercem influência significativa e positiva sobre o rendimento acadêmico".

Outro elemento que deixa claro de que modo os hábitos de estudo impactam o rendimento acadêmico são os programas de intervenção em habilidades de estudo (Hattie; Biggs; Purdie, 1996). Esses programas, geralmente oferecidos por instituições de ensino superior e fora do contexto normal de ensino, objetivam melhorar a aprendizagem dos participantes, oferecendo-lhes, para tanto, a oportunidade de desenvolver uma ou mais competências de estudo-aprendizagem. Segundo Hattie, Biggs e Purdie (1996), tais intervenções centram-se geralmente em competências relacionadas com tarefas, autogestão da aprendizagem ou aspectos afetivos, como motivação, autoconceito e atribuições causais. Por isso, para esses autores, as intervenções podem ser classificadas, de modo amplo, como de natureza cognitiva, metacognitiva ou afetiva, havendo a possibilidade de combinação desses alvos, no caso de intervenções mais complexas e multifacetadas. Inclusive, está amplamente documentado na literatura que essas intervenções pedagógicas, treinamentos e situações de aconselhamento têm efeitos positivos sobre os modos de aprender dos indivíduos e seus desempenhos acadêmicos (Prather, 1983; Hattie; Biggs; Purdie, 1996; Dembo, 2001; Sebastião, 2000; Hernández-Pina *et al.*, 2006; Kartika, 2007; Ganda, 2016; Hoskins *et al*, 2017; Salgado; Polydoro; Rosário; 2018; Biwer *et al*., 2020; Brown-Kramer, 2021; Motevalli *et al.*, 2021; Kaur; Wani, 2022; Biwer; de Bruin; Persky, 2023).

Kartika (2007) realizou uma pesquisa a fim de avaliar os efeitos de um programa intitulado “Treinamento de Habilidades de Estudo” (*Study Skills Training*) nos hábitos de estudo de 155 estudantes ingressantes do curso de Psicologia. O programa tinha por objetivo permitir que esses novos estudantes formassem hábitos de estudo adequados para se adaptarem à vida universitária e se tornarem aprendizes independentes. Os dados revelaram que as habilidades gerais de estudo dos estudantes aumentaram após receberem o treinamento. O aumento também foi evidente e significativo nos aspectos concentração e habilidades para realizar exames.

Ganda (2016) avaliou a eficácia de uma disciplina sobre autorregulação da aprendizagem, desenvolvida em dois formatos: como programa de intervenção (abordagem autorreflexiva) e como disciplina tradicional (abordagem expositiva/teórica), da qual participaram 109 estudantes ingressantes do curso de Pedagogia. Os resultados indicaram que os participantes da disciplina relataram melhora no nível de autoeficácia, diminuição do uso de estratégias autoprejudiciais (e.g., procrastinação, desatenção), uso mais frequente de estratégias favoráveis à aprendizagem, além de relatarem com maior frequência crenças positivas sobre a própria capacidade de aprender.

Biwer, de Bruin e Persky (2023) investigaram os efeitos de um programa de intervenção, chamado *Study Smart*, sobre as estratégias de aprendizagem de estudantes universitários. Os participantes eram discentes do primeiro ano do curso de farmacologia. O programa girou em torno da conscientização, da reflexão e da prática de estratégias de estudo eficazes para a aprendizagem de longo prazo (i.e., estratégias de aprendizagem desejavelmente difíceis). O estudo revelou que o programa propiciou o aumento do conhecimento metacognitivo dos participantes e do uso de estratégias de aprendizagem eficazes, como a intercalação, a elaboração e a prática espaçada. Além disso, os estudantes relataram, após o programa de treinamento, usar menos estratégias conhecidas como ineficazes em relação ao aprendizado de longo prazo, como a releitura e o destaque. Também foram observados efeitos positivos sobre o rendimento dos participantes.

Outros efeitos de intervenções similares incluem: introdução de melhorias na produção de resumos de textos (Sebastião, 2000); aumento da média geral das disciplinas (Prather, 1983); maior conhecimento declarativo sobre estratégias de aprendizagem e diminuição de abordagens superficiais de aprendizagem (Hernández-Pina *et al.*, 2006); melhora do desempenho acadêmico qualitativo (Motevalli *et al.*, 2021); e redução do uso de estratégias de baixa utilidade[13] e aumento do uso de estratégias de utilidade moderada e alta (Brown-Kramer, 2021).

Em suma, os resultados supracitados sustentam que os hábitos de estudo influenciam o desempenho acadêmico e podem ser aprimorados mediante intervenções fundamentadas. Esses dois pontos fornecem uma resposta fundamental à pergunta “Por que estudar?”.

Hernández-Pina (2001) responde a essa questão apresentando três motivos pelos quais devemos estudar: (1) melhora do desempenho acadêmico (motivo de curto prazo); (2) contribui para a conclusão do curso de forma bem-sucedida (médio prazo); e (3) favorece uma formação profissional de qualidade (longo prazo). O Quadro 7 ilustra de que modo as habilidades de estudo aprendidas são transferíveis para outras situações a médio e longo prazo; no caso, a algumas situações da vida social e profissional.

[13] Utilidade relativa (baixa, moderada ou alta) refere-se ao grau em que os benefícios de uma estratégia de aprendizagem (de uma lista de dez) se generalizam em quatro diferentes áreas: condições de aprendizagem, características do aluno, materiais de aprendizagem e tarefas de critério (e.g., memória, compreensão e resolução de problemas) (Dunlosky *et al.*, 2013).

Quadro 7 – Hábitos de estudo e seus efeitos sobre a vida social e profissional

TÉCNICAS DE ESTUDO	ATIVIDADE PROFISSIONAL
1. Método de estudo	1. Método de trabalho Os procedimentos e as habilidades
2. Conhecimento de si mesmo	2. Saber no que somos bons
3. Organização do local de estudo	3. Organização do local de trabalho
4. Organização do tempo para estudar	4. Organização pessoal
5. Aprendizagem da leitura	5. Aprendizagem e formação permanente
6. Memória e atenção	6. Retenção e atenção
7. Técnicas auxiliares ▪ Dicionários enciclopédicos ▪ Trabalhos escritos ▪ Saber escrever ▪ Fichas ▪ Informações gráficas ▪ Ortografia ▪ Expressão oral	7. Habilidades sociais e pessoais ▪ Aprender a buscar informações ▪ Realização de projetos ▪ Saber comunicar por escrito o que queremos ▪ Anotar ou registrar o que nos interessa ▪ Saber interpretar ▪ Convenção social ▪ Fazer-se entender
8. Planejamento e exames	8. Promoção social e profissional

Fonte: Hernández-Pina (2001).

Os estudos revisados deixam claro por que, no campo da educação, “a formação e o fortalecimento dos hábitos de estudo são essenciais para o sucesso acadêmico em sentido amplo” (Mascarenhas *et al.*, 2020a, p. 447). De fato, bons hábitos de estudo são capazes de “corrigir falhas na educação formal, renovar nosso conhecimento profissional, potencializar nossos aprendizados em todas as áreas” (Mendes, 2013, p. 77). Portanto, para manter-se firme no cumprimento das exigências da vida acadêmica, ter uma formação de qualidade no ensino superior e alcançar um futuro profissional bem-sucedido, é necessário não apenas poder e querer aprender, é preciso também saber como fazê-lo. Trata-se de elementos que justificam a importância educacional da formação de métodos e hábitos de estudo eficientes.

3 METODOLOGIA

O que diferencia o conhecimento científico do conhecimento popular, por exemplo, não é o grau de veracidade de um em relação ao outro, nem a natureza do objeto conhecido, mas o modo de conhecer. Marconi e Lakatos (2003, p. 76) salientam que um mesmo objeto ou fenômeno "pode ser matéria de observação tanto para o cientista quanto para o homem comum; o que leva um ao conhecimento científico e outro ao vulgar ou popular é a forma de observação". O processo de produção do conhecimento científico é, portanto, metodologicamente orientado, com vistas a obter um conhecimento confiável, o mais próximo possível da realidade dos fatos. Conforme salienta Gil (2021, p. 9), "Para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação", ou seja, é necessário "determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento". Considerando essa perspectiva, neste capítulo, apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa, ou seja, o caminho que percorremos para alcançar os objetivos da pesquisa e para responder aos questionamentos levantados. Descrevemos o tipo de pesquisa empreendida, as variáveis investigadas, os instrumentos adotados e o processo de coleta e análise dos dados.

3.1 Caracterização da pesquisa

Nos capítulos anteriores, observamos que os construtos centrais desta tese (atribuições causais e hábitos de estudo), bem como seus efeitos para o processo de ensino-estudo-aprendizagem, estão longe de serem simples e unidimensionais, configurando-se, desse modo, como fenômenos multideterminados, que agregam muitas outras variáveis e que sugerem inúmeras possibilidades investigativas. Segundo esse quadro, é razoável assumir que a compreensão mais profunda e embasada da interação entre esses diferentes aspectos demanda uma perspectiva metodológica mais flexível. Assumindo essa preocupação, este estudo não pôde prescindir do componente quantitativo da investigação científica, uma vez que mensurações, comparações entre grupos e análises de correlação foram entendidos como procedimentos essenciais para se chegar a uma resposta minimamente adequada para a questão de pesquisa colocada. Tampouco pudemos abrir mão do elemento qualitativo. Isso porque ambos os conceitos centrais sofrem forte influência das percepções e experiências dos indivíduos, o que torna a análise dos significados pessoais e das perspectivas dos participantes um empreendimento altamente revelador. Logo, para uma descrição e compreensão mais ampla

do fenômeno investigado, houve a necessidade da realização de uma pesquisa de métodos mistos.

Segundo Creswell e Creswell (2021, p. 4), a pesquisa de métodos mistos "é uma abordagem de investigação que envolve a coleta de dados quantitativos e qualitativos, integrando os dois tipos de dados e usando desenhos distintos que refletem pressupostos filosóficos e estruturas teóricas". Para Johnson, Onwuegbuzie e Turner (2007), a pesquisa de métodos mistos é aquela que combina elementos de abordagens de pesquisa qualitativa e quantitativa a fim de ampliar e aprofundar o entendimento e a corroboração dos resultados. Creswell e Plano Clark (2013) apresentaram uma definição ampla que combina métodos, uma filosofia e uma orientação do projeto de pesquisa e que destaca os componentes centrais que entram no planejamento e na condução de um estudo de métodos mistos. Segundo os autores, em um estudo de métodos mistos, o pesquisador:

> - coleta e analisa de modo persuasivo e rigoroso tanto os dados qualitativos quanto os quantitativos (tendo por base as questões de pesquisa);
> - mistura (ou integra ou vincula) as duas formas de dados concomitantemente, combinando-os (ou misturando-os) de modo sequencial, fazendo um construir o outro ou incorporando um no outro;
> - dá prioridade a uma ou a ambas as formas de dados (em termos do que a pesquisa enfatiza);
> - usa esses procedimentos em um único estudo ou em múltiplas fases de um programa de estudo;
> - estrutura esses procedimentos de acordo com visões de mundo filosóficas e lentes teóricas; e
> - combina os procedimentos em projetos de pesquisa específicos que direcionam o plano para a condução do estudo (Creswell; Plano Clark, 2013, p. 22).

A abordagem de métodos mistos apoia-se no pressuposto básico de "que a integração dos dados qualitativos e quantitativos gera uma compreensão que vai além das informações fornecidas pelos dados quantitativos ou qualitativos isoladamente" (Creswell; Creswell, 2021, p. 4). Isso significa que a pesquisa de métodos mistos não se trata simplesmente de justaposição de componentes quantitativos e qualitativos. Nesse sentido, Fetters e Freshwater (2015) chamam a atenção para o desafio da integração, que descreveram quantitativamente como 1 + 1 = 3. Para os autores, é imperativo que a integração, na pesquisa de métodos mistos, produza um "todo" (3) que seja maior do que a soma das partes quantitativas e qualitativas individuais (1 + 1). Isso significa que os pesquisadores de métodos mistos precisam pensar sobre como a integração levou e pode levar os métodos de investigação a níveis mais elevados que não teriam sido alcançados simplesmente somando os resultados de estudos qualitativos e quantitativos separados, questionar os pressupostos das fronteiras e barreiras disciplinares das abordagens qualitativas e quantitativas e buscar novas formas de pensar e produzir resultados de métodos mistos.

Normalmente, defende-se que o pragmatismo proporciona uma base filosófica adequada para a pesquisa de métodos mistos (Johnson; Onwuegbuzie, 2004; Johnson; Onwuegbuzie; Turner, 2007; Morgan, 2007; Creswell, 2007; Creswell; Plano Clark, 2013; Creswell; Creswell, 2021). Isso porque, "para o pesquisador que usa métodos mistos, o pragmatismo abre as portas para métodos múltiplos, diferentes visões de mundo e diferentes suposições, além de diferentes formas de coleta e análise de dados (Creswell, 2007, p. 30). Segundo Creswell e Creswell (2021), o pragmatismo proporciona uma base para as seguintes alegações acerca da aquisição de conhecimento: (1) o pragmatismo não está comprometido com nenhum sistema de filosofia e de realidade em particular; (2) cada pesquisador pragmático tem liberdade de escolha; (3) os pragmáticos não veem o mundo como uma unidade absoluta; (4) a verdade é o que funciona no momento, ela não é uma dualidade entre a realidade externa e outra interna à mente; (5) os pesquisadores pragmáticos buscam "o quê" e "o como" pesquisar norteando-se pelas consequências pretendidas; e (6) os pragmáticos concordam que a pesquisa sempre ocorre em contextos sociais, históricos, políticos, entre outros. Para os autores, essas alegações correspondem, respectivamente, às seguintes práticas dos pesquisadores de métodos mistos: (1) baseiam-se tanto nos pressupostos quantitativos quanto nos qualitativos quando realizam pesquisas; (2) são livres para escolher os métodos, as técnicas e os procedimentos de pesquisa que melhor se ajustem às suas necessidades e objetivos; (3) buscam várias técnicas para coletar e analisar os dados, em vez de adotarem apenas uma forma; (4) usam tanto dados quantitativos como qualitativos, porque procuram proporcionar um melhor entendimento de um problema de pesquisa; (5) precisam estabelecer um propósito para a integração de métodos, explicando por que é preciso combinar dados quantitativos e qualitativos; e (6) podem incluir uma característica pós-moderna no estudo, um enfoque teórico que reflita objetivos de justiça social e políticos. Em resumo, no pragmatismo:

> O foco está nas consequências da pesquisa, na importância fundamental da questão formulada, em vez de nos métodos, e no uso de múltiplos métodos de coleta de dados para informar os problemas que estão sendo estudados. Portanto, é pluralista e orientado para "o que funciona" e para a prática (Creswell; Plano Clark, 2013, p. 51).

Com base no exposto, destaca-se que a pesquisa de métodos mistos pode ser vista como uma importante alternativa metodológica para a investigação de fenômenos complexos, como aqueles frequentemente enfrentados no campo da educação (Dal-Farra; Lopes, 2013; Dal-Farra; Fetters, 2017; Pereira; Souza; Ferreira, 2021). Segundo Dal-Farra e Lopes (2013, p. 67), "A conjugação de elementos qualitativos e quantitativos possibilita ampliar a obtenção de resultados em abordagens investigativas, proporcionando ganhos relevantes para as pesquisas complexas realizadas no campo da Educação". Embora responda de forma mais rica e

satisfatória à complexidade de certos problemas de pesquisa no campo educacional, a exploração das potencialidades das abordagens mistas ainda é incipiente em pesquisas vinculadas a programas de pós-graduação em educação no Brasil (Oliveira; Moreira; Silva, 2019; Leite *et al*., 2021; Pereira; Souza; Ferreira, 2021).

A ideia de integrar diferentes métodos não é tão nova. Em 1959, Campbell e Fiske estudaram traços psicológicos completando e testando os resultados empíricos através do uso de múltiplos métodos quantitativos (Kelle, 2001; Creswell; Creswell, 2021). Retomando e ampliando o ponto de vista desses autores, Webb *et al.* (1966) defenderam que a coleta de dados de diferentes fontes, tanto quantitativas quanto qualitativas, e sua análise com diferentes estratégias melhoraria a validade dos resultados (Kelle, 2001). Seguindo a perspectiva de Webb *et al.* (1966), Denzin (1970) argumentou que a triangulação metodológica envolve um processo complexo de jogar cada método contra o outro, de modo a maximizar a validade dos esforços de campo e a reduzir ao máximo as ameaças de invalidade interna e externa. No final da década de 1970, o termo "triangulação" já circulava nas discussões sobre metodologia científica, designando uma combinação de metodologias no estudo de um mesmo fenômeno com o intuito de diminuir o viés inerente ao uso de um método específico (Doorenbos, 2014). O desenvolvimento de desenhos de pesquisa próprios para a mixagem de dados começou a aparecer de modo discreto durante a década de 1980 (Kettles; Creswell; Zhang, 2011). Em sua forma vigente, a pesquisa de métodos mistos surgiu aproximadamente no fim da década de 1980 e início da década de 1990, baseando-se no trabalho de pesquisadores de diversas áreas, como avaliação, administração, ciências da saúde, sociologia e educação (Creswell; Creswell, 2021). Assim, embora os métodos mistos já estivessem sendo utilizados há algum tempo, foi somente nos últimos 20 anos que a ideia de metodologia mista se efetivou como um "novo" campo científico (Kettles; Creswell; Zhang, 2011). Em suma, a pesquisa de métodos mistos passou por vários períodos de desenvolvimento e crescimento, e continua a evoluir, hoje sendo vista como o terceiro movimento metodológico, que sucedeu os desenvolvimentos da pesquisa quantitativa e da qualitativa (Tashakkori; Teddlie, 2003; Doyle; Brady; Byrne, 2009; Creswell; Plano Clark, 2013).

Ao longo desse percurso histórico, termos diferentes foram utilizados por diferentes pesquisadores para expressar a conjugação de métodos quantitativos e qualitativos. Os termos utilizados incluem: triangulação, pesquisa multimétodo, pesquisa integrada/combinada, metodologia mista, multimetodologia, pesquisa híbrida, métodos quantitativos e qualitativos e, mais recentemente, pesquisa de métodos mistos (Tashakkori e Teddlie, 2003; Kettles; Creswell;

Zhang, 2011). Essa multiplicidade de termos indica não só uma falta de consenso sobre a definição de métodos mistos, mas também que a discussão sobre essa definição continua em aberto.

Certamente, pesquisas quantitativas e qualitativas têm seus limites e potencialidades. Castro *et al.* (2010) enumeram os seguintes pontos fortes das abordagens quantitativas: operacionalização e mensuração acuradas de um construto específico, a capacidade de conduzir comparações entre grupos, a capacidade de examinar a força da associação entre variáveis de interesse e a capacidade de especificação de modelos e de teste de hipóteses de pesquisa. Já os pontos fortes das abordagens qualitativas incluem: a geração de relatos ricos e detalhados das crenças, emoções e comportamentos das pessoas (da experiência humana) e a capacidade de gerar relatos narrativos, examinados no contexto original em que as observações ocorrem (Castro *et al*., 2010). Creswell e Plano Clark (2013) acrescentam que os dados qualitativos favorecem um entendimento mais detalhado de um problema, fundamentado no estudo de alguns indivíduos e da exploração de suas perspectivas em grande profundidade, enquanto os dados quantitativos proporcionam um entendimento mais geral, oriundo do exame de um número maior de indivíduos e da avaliação de suas respostas com base em determinadas variáveis.

Quanto às limitações, no caso da abordagem quantitativa, há a diminuição da capacidade de entender qualquer indivíduo isoladamente (Creswell; Plano Clark, 2013), uma vez que sua perspectiva acaba sendo assimilada no quadro da multiplicidade dos indivíduos investigados. Castro *et al.* (2010) acrescentam que a medição normalmente separa a informação do seu contexto original, causando o fenômeno da descontextualização. Além disso, nessa abordagem as vozes dos participantes não são diretamente ouvidas e os pesquisadores que a utilizam raramente discutem seus próprios vieses e interpretações pessoais (Creswell; Plano Clark, 2013). No caso da abordagem qualitativa, as limitações incluem: o viés criado pelas interpretações pessoais feitas pelo pesquisador e a dificuldade de generalizar os resultados para um grupo grande, uma vez que eles se fundamentam em um número limitado de participantes (Creswell; Plano Clark, 2013).

Historicamente uma perspectiva dicotomia e conflitiva permeava as discussões sobre as abordagens quantitativa e qualitativa (Günther, 2006; Doyle; Brady; Byrne, 2009). Mas essa tendência se reduziu ultimamente, de modo que ambas as abordagens estão sendo vistas cada vez menos como categorias rigidamente distintas ou dicotômicas. Para Creswell (2007, p. 22), “A situação hoje é menos quantitativa *versus* qualitativa e mais sobre como as práticas de

pesquisa se posicionam em algum lugar em uma linha contínua entre as duas". Dessa forma, "Um estudo *tende* a ser mais qualitativo do que quantitativo, ou vice-versa. A **pesquisa de métodos mistos** reside no meio desse contínuo, pois incorpora elementos das duas abordagens – quantitativa e qualitativa" (Creswell; Creswell, 2021, p. 3, grifo dos autores).

Em síntese, é possível afirmar que cada abordagem tem uma fraqueza inerente, mas também possui uma força inerente que não é atingida pela outra abordagem. Dessa forma, embora existam áreas de sobreposição de informações entre métodos quantitativos e qualitativos, há também grandes áreas de informação que só podem ser obtidas mediante um dos métodos. Assim, na pesquisa de métodos mistos, entende-se que os pontos fracos de uma abordagem são compensados pelos pontos fortes da outra. Esse é o argumento histórico usado para justificar a necessidade do uso da pesquisa de métodos mistos (Creswell; Plano Clark, 2013). Desse modo, o processo fundamental da pesquisa de métodos mistos consiste na coleta, análise e integração de dados quantitativos e qualitativos, contribuindo para um entendimento mais completo do problema de pesquisa, superando o emprego de cada uma das abordagens isoladamente. Segundo Creswell e Plano Clark (2013), outras justificativas para o emprego de uma pesquisa de métodos mistos são: (1) existe uma necessidade de explicar os resultados iniciais; (2) existe uma necessidade de generalizar os achados exploratórios; (3) existe uma necessidade de melhorar um estudo com um segundo método; (4) existe uma necessidade de empregar melhor uma postura teórica; e (5) existe uma necessidade de entender um objetivo da pesquisa por meio de múltiplas fases da pesquisa. Para atender a essas diferentes necessidades, a pesquisa de métodos mistos desdobra-se em diferentes estratégias.

Creswell e Creswell (2021) descrevem três estratégias essenciais de métodos mistos: a abordagem convergente, a abordagem sequencial explanatória e a abordagem sequencial exploratória. Na abordagem convergente, o pesquisador coleta e analisa dados quantitativos e qualitativos concomitantemente e depois funde e compara os resultados, observando se eles se confirmam ou se refutam. A abordagem sequencial explanatória é desenvolvida em duas fases. O pesquisador coleta e analisa dados quantitativos na primeira fase e, na segunda, a fim de explicar em mais detalhes certos resultados quantitativos, coleta e analisa dados qualitativos. A terceira estratégia essencial de métodos mistos – a abordagem sequencial exploratória – acontece em três fases. O pesquisador coleta e analisa dados qualitativos na primeira fase, elabora uma característica para testagem na segunda e, por fim, na terceira fase, testa quantitativamente a característica designada. Além dessas abordagens essenciais, os autores também identificaram abordagens complexas de métodos mistos, tais como a abordagem

experimental de métodos mistos, a abordagem de estudo de caso, a abordagem participativa e a abordagem de avaliação.

Para facilitar a descrição dessas estratégias, desenvolveu-se um sistema de notação na área de pesquisa de métodos mistos. Esse sistema fornece rótulos e símbolos que, se articulados de certa maneira, permitem aos pesquisadores comunicarem importantes aspectos da pesquisa de métodos mistos (Creswell; Plano Clark, 2013; Creswell; Creswell, 2021). Creswell e Plano Clark (2013) explicam que a utilização de um sinal de mais (+) serve para indicar estudos concomitantes e a seta (→), estudos sequenciais. "Quan" e "Qual" representam quantitativo e qualitativo, respectivamente. Esses componentes são identificados com letras maiúsculas ou minúsculas de acordo com o peso ou ênfase que cada um desses métodos recebe no estudo. O sinal de igual (=) serve para indicar o propósito para a combinação dos métodos.

De acordo com esse sistema de notação, a abordagem convergente pode ser denotada por "QUAN + QUAL". Nesse caso, as letras maiúsculas indicam que os componentes quantitativo e qualitativo são igualmente enfatizados no estudo e o sinal de mais indica que ambos os métodos são implementados ao mesmo tempo. A notação "QUAL → quan" significa que o componente qualitativo teve maior peso no estudo, que é sequencial, pois há o uso da seta (o método qualitativo ocorreu primeiro e depois o quantitativo) – trata-se de uma notação para a abordagem sequencial exploratória. Outro exemplo seria a notação "QUAN → qual = os resultados se explicam", que pode ser usada para designar uma abordagem sequencial explanatória. Nesse caso, o uso do sinal de igual revela o propósito dessa abordagem, qual seja, os métodos qualitativos foram utilizados para explicar os resultados quantitativos iniciais.

No presente estudo, seguimos um desenho de métodos mistos convergentes, segundo os pressupostos de Creswell e Creswell (2021) e de Creswell e Plano Clark (2013). De acordo com Creswell e Creswell (2021), na pesquisa de métodos mistos convergentes, "um pesquisador coleta tanto os dados quantitativos quanto os qualitativos, analisa-os separadamente e depois compara os resultados para ver se os achados confirmam ou refutam um ao outro" (p. 180). Embora dados quantitativos e qualitativos sobre um mesmo tópico sejam diferentes, eles são complementares, por isso a integração deles contribui para um melhor entendimento do problema de pesquisa (Creswell; Plano Clark, 2013). Esses autores afirmam que:

> O projeto convergente envolve coletar e analisar dois elementos independentes de dados qualitativos e quantitativos em uma única fase; fundir os resultados dos dois elementos; e depois buscar a convergência, a divergência, as contradições ou os relacionamentos entre os dois bancos de dados (Creswell; Plano Clark, 2013, p. 110-111).

De modo mais detalhado, o Quadro 8 descreve os procedimentos que devem ser observados quando o pesquisador opta por uma abordagem convergente de métodos mistos. Na primeira linha do quadro, destaca-se a notação para essa abordagem.

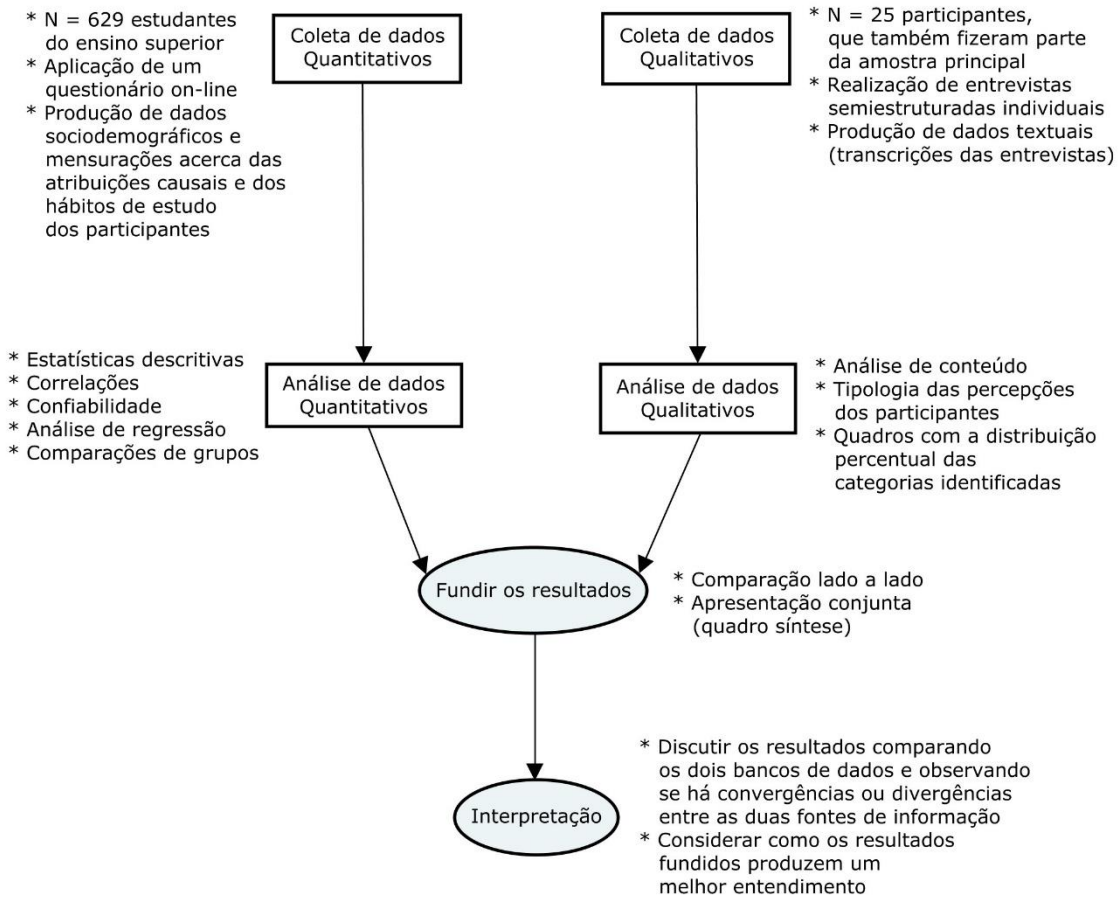
Quadro 8 – Planejamento dos procedimentos de métodos mistos convergentes

QUAN + QUAL = Completar o entendimento	
Coleta de dados	Deve-se, idealmente, coletar ambas as formas de dados, quantitativos e qualitativos, orientando-se pelos mesmos ou semelhantes conceitos, variáveis ou construtos.
Tamanho da amostra	Geralmente, o pesquisador chegará a tamanhos de amostra diferentes, para esses dois tipos de dados. Entretanto, os tamanhos desiguais das amostras não são um problema, desde que se entenda que as intenções das pesquisas quantitativa e qualitativa são diferentes e que cada uma delas fornece um cômputo adequado.
Relação entre as amostras	Normalmente, o grupo de participantes da pesquisa qualitativa deve fazer parte da amostra quantitativa maior. Isso porque, em última análise, os pesquisadores fazem uma comparação entre os dois bancos de dados e quanto mais eles se assemelham, melhor é a comparação.
Análise e integração dos dados	É dividida em três fases: (1) análise do banco de dados qualitativos (codificação dos dados e divisão dos códigos em temas amplos); (2) análise do banco de dados quantitativos em termos dos resultados estatísticos; e (3) integração dos dois bancos de dados (fusão dos achados quantitativos e qualitativos).
Interpretação	A seção de discussão do estudo deve incluir uma discussão comparando os resultados dos dois bancos de dados e observando se existe convergência ou divergência entre as duas fontes de informação. Geralmente, a comparação não resulta em uma situação nitidamente convergente ou divergente, pois existem diferenças em alguns conceitos, temas ou escalas. De qualquer forma, o ponto principal em um projeto convergente é discutir mais profundamente o problema de pesquisa e sondar as divergências.
Validade	A validade no que toca ao uso da abordagem convergente deve basear-se no estabelecimento da validade quantitativa (e.g., construto) e da qualitativa (e.g., triangulação) para cada banco de dados.

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em Creswell e Creswell (2021).

Em nossa pesquisa, foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados, um questionário *on-line* (Apêndice A), para a coleta de dados quantitativos; e uma entrevista semiestruturada (Apêndice B), para a coleta de dados qualitativos. Os dados quantitativos foram analisados estatisticamente com apoio do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), para, basicamente, análise de fiabilidade, comparações entre dois ou mais grupos, análise de correlação e análise de regressão. Os dados qualitativos foram tratados e analisados segundo os pressupostos da análise de conteúdo (Bardin, 2021). Os resultados quantitativos e qualitativos foram fundidos com o propósito de atingir uma análise mais abrangente do problema de pesquisa, conforme sugere o desenho de pesquisa de métodos mistos adotado. Na Figura 8, temos um diagrama que ilustra o plano geral em que nos baseamos na condução da pesquisa.

Figura 8 – Plano geral da pesquisa (métodos mistos convergentes)



Fonte: Adaptado de Creswell e Plano Clark (2013).

A Figura 8 apresenta um diagrama dos procedimentos adotados na presente pesquisa. A notação que descreve a abordagem de métodos mistos adotada no estudo pode ser escrita como "QUAN + QUAL = melhor entendimento". Na Figura 8, do lado esquerdo, aparecem a coleta e a análise dos dados quantitativos, enquanto a coleta e a análise dos dados qualitativos aparecem do lado direito. De acordo com essa disposição, o diagrama destaca que ambos os tipos de dados foram coletados e analisados em uma única fase do estudo, de modo concomitante. Além disso, como comunica a notação, os dois componentes tiveram igual ênfase dentro do estudo.

As duas elipses da Figura 8, que indicam os pontos de interface entre os componentes quantitativos e qualitativos, informam que esses dois tipos de dados e seus resultados foram fundidos por meio de uma comparação lado a lado e da elaboração de um quadro síntese, além de terem sido integrados em uma interpretação geral. A comparação lado a lado é uma forma de integrar resultados quantitativos e qualitativos dentro de uma discussão (Creswell; Creswell, 2021). Segundo esse procedimento, o pesquisador apresenta primeiro um conjunto de

resultados e depois compara com o outro, que confirma ou refuta o primeiro. De modo geral, a realização de uma pesquisa de métodos mistos convergentes foi necessária para desenvolver um entendimento mais completo do fenômeno investigado.

Além do mais, a pesquisa empreendida foi de nível descritivo (Gil, 2021) e, na parte quantitativa, caracterizou-se como um estudo correlacional (Coutinho, 2008). Segundo Gil (2021, p. 27), as pesquisas descritivas "têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis". Nesse tipo de pesquisa, o estudo das relações entre duas ou mais variáveis de um dado fenômeno ocorre sem que haja a manipulação *a priori* das variáveis – o que há é a constatação de sua manifestação *a posteriori* (Köche, 2011). Ou seja, a pesquisa descritiva "constata e avalia essas relações à medida que essas variáveis se manifestam espontaneamente em fatos, situações e nas condições que já existem" (Köche, 2011, p. 124). Em suma, na pesquisa descritiva, o pesquisador registra, descreve e analisa os fenômenos observados sem interferir neles, sem a manipulação e o controle de variáveis, o que a diferencia da pesquisa experimental.

Já a pesquisa correlacional, especialmente no campo da educação, engloba "todos os planos de investigação educativa em que, de uma forma ou de outra, o objetivo central da pesquisa é encontrar e avaliar a intensidade de relações entre variáveis, sem manipulação e sem pretensões de causalidade" (Coutinho, 2008, p. 143). Os estudos correlacionais podem ser entendidos como uma variante dos desenhos descritivos (Triviños, 1987; Almeida; Freire, 1997; Coutinho, 2008). Triviños (1987) acrescenta que os estudos descritivos não se restringem à coleta, à ordenação, à classificação dos dados, pois podem centrar-se também no estabelecimento de relações entre variáveis. Neste último caso, temos um estudo descritivo e correlacional (Triviños, 1987).

Quanto ao uso de técnicas estatísticas, os estudos correlacionais não se restringem ao cálculo de coeficientes de correlação. As técnicas de correlação podem ser utilizadas também com o propósito de previsão, ou seja, para a determinação do grau em que as variáveis independentes (preditoras) influenciam as variáveis dependentes. Coutinho (2008) apresenta uma tipologia dos desenhos correlacionais, que é vinculada aos tipos de técnicas estatísticas utilizadas pelos pesquisadores para calcular os indicadores da relação ou da previsão. Nesse quadro, a autora divide os desenhos correlacionais em: (1) estudos de relação; (2) regressão múltipla; (3) análise discriminante; (4) estudos baseados na análise fatorial; (5) análise de

conglomerados ou de *clusters*; (6) *path analysis*; e (7) estudos de previsão ou preditivos. No presente estudo, tanto a correlação quanto a previsão foram efetuadas.

Em resumo, este estudo seguiu uma abordagem de métodos mistos convergentes, uma vez que buscou comparar diferentes perspectivas extraídas dos dados quantitativos e qualitativos, a fim de alcançar uma compreensão mais completa do fenômeno investigado. Quanto aos seus objetivos gerais, a pesquisa foi descritiva, uma vez que registrou, analisou e relacionou fatos ou fenômenos sem manipulá-los. A pesquisa também foi correlacional, pois explorou relações existentes entre variáveis (particularmente, atribuições causais e hábitos de estudo), exceto a relação de causa e efeito.

Por fim, quanto aos aspectos éticos, é importante destacar que todos os participantes foram informados sobre os objetivos, os benefícios e os riscos da pesquisa. Eles foram assegurados de que suas respostas seriam mantidas confidenciais e anônimas, utilizadas apenas para os fins da investigação. Esses e outros esclarecimentos foram apresentados aos participantes por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Apêndice C. Os participantes também receberam instruções para poderem responder ao questionário da forma mais adequada possível. Ademais, o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM), conforme atesta o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 66368722.8.0000.5020, parecer nº 6.016.022. Dessa forma, a presente pesquisa observou os aspectos éticos necessários à proteção dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade.

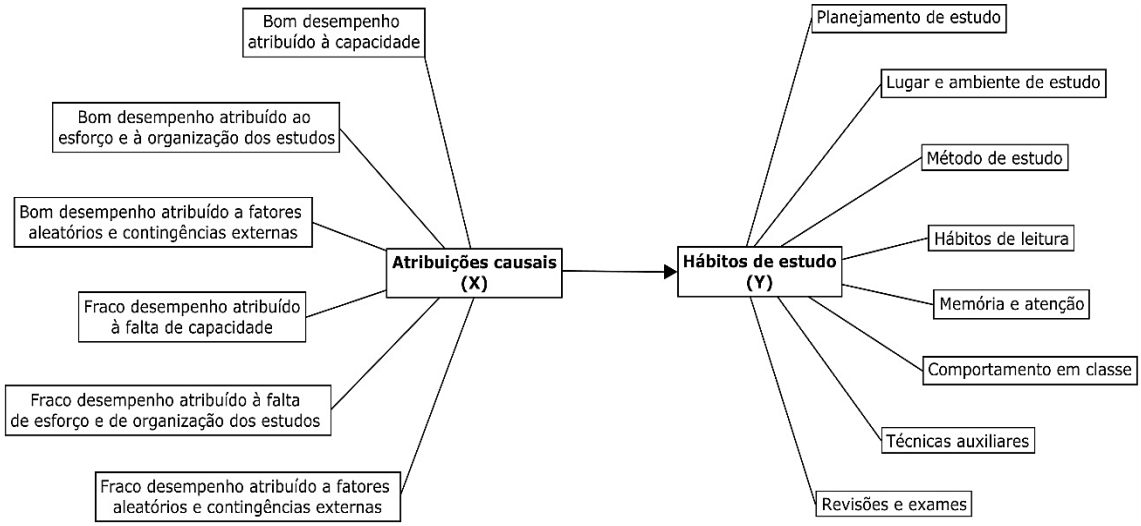
3.2 Principais variáveis do estudo

No capítulo Fundamentação Teórica, vimos que as atribuições causais interferem nas expectativas de sucesso futuro e nos estados afetivos dos indivíduos e, por essas vias, influenciam os seus comportamentos motivados, como, por exemplo, os esforços de realização (motivação intrapessoal). De modo mais específico, as atribuições causais interferem na abordagem ou evitação de tarefas de realização, bem como na intensidade e persistência com que o indivíduo trabalha nessas tarefas. Dessa forma, pela via motivacional, como salienta González-Pienda (2003), as atribuições interferem no rendimento acadêmico do estudante. Também vimos que a formação de hábitos de estudo eficientes depende de comportamentos apropriados de estudo, de metas claras, de motivação para o estudo, de uma prática organizada

e reiterada. Logo, apresenta-se um quadro no qual as atribuições causais adaptativas parecem ter fundamental importância para a formação de bons hábitos de estudo.

Nesta tese, o hábito de estudo foi entendido como variável dependente (y) e a atribuição de causalidade foi vista como variável independente (x) (ver Figura 9). Entende-se que as explicações que os estudantes de graduação e pós-graduação dão aos seus desempenhos acadêmicos interferem nos seus hábitos de estudo. Dito de outro modo, supõe-se que as atribuições causais adaptativas estão relacionadas a hábitos mais eficientes de estudo do que as atribuições causais desadaptativas.

Figura 9 – Principais variáveis do estudo



Fonte: Elaboração própria (2024).

Além das dimensões causais, das causas específicas *per si* e das consequências psicológicas e comportamentais das atribuições, o modelo atribucional de Weiner também incorpora os antecedentes causais, ou seja, os fatores informacionais e experienciais que condicionam e determinam as percepções causais dos indivíduos. Esses antecedentes podem ser, por exemplo, informações específicas, motivações, crenças, regras causais, histórico de desempenho, vieses de atribuição etc. (Kelley; Michela, 1980; Weiner, 1985; Graham, 2020).

Neste estudo, com base na revisão de literatura realizada e na interpretação da teoria de Weiner, também selecionamos e investigamos algumas variáveis entendidas como antecedentes causais, como sexo, nível do curso e grau de escolaridade dos pais. Hábitos de estudo e percepção de desempenho foram as principais consequências das atribuições estudadas. Portanto, investigamos não só como as atribuições causais para resultados acadêmicos interferem nos hábitos de estudo e no desempenho acadêmico, mas também como certos antecedentes causais impactam as atribuições causais.

3.3 População e construção da amostra

A amostra foi constituída por estudantes de cursos de graduação e pós-graduação. Para a sua formação, adotou-se a técnica de amostragem por conveniência (técnica não probabilística). Nela, "O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo. Sua principal vantagem é a de possibilitar o acesso a um grande número de participantes a baixo custo" (Gil, 2021, p. 106). Embora a amostragem por conveniência seja o tipo menos rigoroso de amostragem, pois não fornece garantia de que os integrantes da amostra representem a população-alvo, há certas medidas que podem ser adotadas para melhorar a confiabilidade da amostra elaborada por essa via (Stratton, 2021). Neste estudo, por exemplo, buscamos angariar participantes de todos os estados do país, bem como estudantes de outros países de língua portuguesa, com o intuito de melhorar a representatividade da amostra.

O processo de recrutamento dos participantes da pesquisa ocorreu via *e-mail*. No convite enviado aos potenciais participantes, havia a solicitação de preenchimento de um questionário (ver Apêndice A), que foi disponibilizado a eles em formato eletrônico (Google Forms). Trata-se de uma pesquisa cuja coleta de dados ocorreu em ambiente virtual. Compartilhamos o *link* do questionário *on-line* com estudantes universitários que atendiam às características pertinentes ao estudo, características descritas no convite (o convite estava na seção inicial do questionário *on-line*, o TCLE encontrava-se na segunda seção e as questões foram divididas entre três outras seções). Também contatamos professores de cursos de graduação e pós-graduação, e solicitamos a eles que compartilhassem o *link* do questionário com os seus estudantes. Contatamos não só estudantes e professores conhecidos, mas também outros, cujos contatos foram adquiridos na Plataforma Lattes e nos *sites* de diferentes instituições de ensino superior espalhadas pelo Brasil. Em suma, a ideia era utilizar o potencial facilitador e multiplicador de um questionário eletrônico que circula em meio virtual.

Os critérios de inclusão e de exclusão adotados na pesquisa foram os seguintes. Critérios de inclusão: serão incluídos na pesquisa indivíduos voluntários, de ambos os sexos, maiores de 18 anos e que estejam matriculados em cursos de graduação ou pós-graduação, ofertados por instituições de ensino superior públicas ou privadas. Critérios de exclusão: serão excluídos da pesquisa os indivíduos menores de 18 anos e aqueles que, mesmo tendo concordado em participar da pesquisa, conforme descrito no TCLE (Apêndice C), decidiram retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa.

A fórmula $n = [z^2.p.(1-p)]/e^2$, tal como descrita em Gil (2021), foi utilizada para calcular o tamanho mínimo, n, da amostra, em que z = nível de confiança escolhido, expresso em número de desvios-padrão (z-escore), p = porcentagem com a qual o fenômeno se verifica (adotou-se 50%) e, por fim, e = margem de erro máximo admitido. O tamanho mínimo resultante foi de 385 participantes, calculado a um nível de confiança de 95% e erro de 5%, tomando como base a população de estudantes matriculados em cursos de graduação e pós-graduação no Brasil em 2023 (cerca de 11,3 milhões de estudantes, no total). Como esse cálculo amostral leva em conta uma amostra aleatória (e a nossa amostra foi não probabilística), buscamos uma amostra de tamanho maior, pois, como salientam Etikan, Musa e Alkassim (2016), à medida que o tamanho da amostra aumenta, o poder estatístico da amostra por conveniência também aumenta. Ademais, o processo de coleta de dados ocorreu no período de 1º de maio de 2023 a 30 de junho de 2024.

Como mencionado, a população em estudo corresponde aos estudantes matriculados em cursos de graduação e pós-graduação no Brasil. Segundo o Censo da Educação Superior 2022 (Brasil, 2023), há 9.443.597 estudantes matriculados em cursos de graduação no país, sendo que 22% dessas matrículas foram registradas em instituições públicas de ensino superior, enquanto 78% foram registradas em instituições privadas. Além disso, do total de matriculados, 54,1% estão na modalidade presencial, enquanto 45,9% estão na EaD (Brasil, 2023). A faixa etária até 24 anos comporta a maior parte dos estudantes matriculados em cursos de graduação presenciais no Brasil – 64,2% dos matriculados na rede pública e 58,6% dos matriculados na rede privada estão nessa faixa etária (Instituto Semesp, 2023). Já na modalidade EaD, nessa mesma faixa etária, temos 14,2% dos matriculados na rede pública e 24,9% dos matriculados na rede privada (Instituto Semesp, 2023). As mulheres detêm maior número de matrículas no ensino superior brasileiro, ocupando cerca de 58,4% das vagas, o que corresponde a 5,24 milhões de alunas (Instituto Semesp, 2023).

No que toca aos cursos de pós-graduação, cerca de 1.828.106 estudantes frequentavam cursos desse nível no Brasil em 2022 (Instituto Semesp, 2023). Desse total, 77,1% são estudantes de cursos de especialização, 14,7% são de mestrado e 8,2% são de doutorado. O mestrado e o doutorado são realizados sobretudo nas instituições públicas, comportando, respectivamente, 64,2% e 81,8% dos matriculados nesses níveis; enquanto a especialização é realizada sobretudo na rede privada, que assimila 89,5% das matrículas realizadas nessa categoria de pós-graduação (Instituto Semesp, 2023). De modo geral, a modalidade presencial é predominante na pós-graduação. Mais especificamente, são realizados nessa modalidade

cerca de: 63,7% das especializações, 93,3% dos mestrados e 95,1% dos doutorados (Instituto Semesp, 2023).

Por fim, destacam-se informações sobre o *locus* da pesquisa. De acordo com o item 0.1 do Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS (Brasil, 2021), entende-se por meio ou ambiente virtual "aquele que envolve a utilização da internet (como *e-mail*, *sites* eletrônicos, formulários disponibilizados por programas, etc.), do telefone (ligação de áudio, de vídeo, uso de aplicativos de chamadas, etc.), assim como outros programas e aplicativos que utilizam esses meios". O documento Orientações sobre Ética em Pesquisa em Ambientes Virtuais informa que "A utilização de ambientes virtuais como meio ou *locus* de coleta de dados de pesquisa tem sido cada vez mais frequente e já existe ampla bibliografia a respeito" (CEP/ENSP/Fiocruz, 2020, p. 2). Assim, como o contato com os potenciais participantes e divulgadores da pesquisa ocorreu mediante *e-mail*, e a coleta de dados ocorreu, sobretudo, por meio da utilização do aplicativo Google Forms, o *locus* da pesquisa foi o ambiente virtual, mediado, principalmente, por essa ferramenta de criação e gerenciamento de formulários eletrônicos, caracterizado pela dinâmica da informação e conhecimento disponibilizados voluntariamente por estudantes de cursos de graduação e pós-graduação.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

Nesta pesquisa foram utilizadas duas técnicas de coleta de dados. Em primeiro lugar, utilizamos o questionário, que, no contexto deste estudo, recebeu o título de "Questionário *on-line* de variáveis pessoais e contextuais associadas aos hábitos de estudo e ao desempenho acadêmico" (Apêndice A), que estamos chamando resumidamente questionário *on-line*. Em segundo lugar, utilizamos a entrevista semiestruturada, que foi norteada por um roteiro previamente elaborado, conforme Apêndice B.

3.4.1 O questionário

Segundo Gil (2021, p. 137), o questionário pode ser definido como "a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.". Esse instrumento pode ser composto por questões cujas respostas são delimitadas por alternativas previamente estabelecidas, as questões fechadas, ou por questões cujas respostas podem ser livremente elaboradas pelo respondente, as questões abertas. Essas duas formas de questões não são

mutuamente exclusivas. Há a possibilidade de combiná-las. Gil (2021) destaca ainda um terceiro tipo, as questões dependentes. Trata-se de questões que só podem ser respondidas por participantes que possuem certas experiências ou informações. Assim, o acesso a essas questões depende da resposta dada a questões anteriores (e.g., "Você gosta de Matemática? Se sim, qual é o seu conteúdo preferido? Se não, qual é o principal motivo de sua insatisfação com a disciplina?").

Quanto à forma de aplicação do questionário, o instrumento pode ser administrado pessoalmente, em forma de entrevista individual ou por telefone, ou pode ser autoaplicável, no caso em que o respondente recebe o questionário por correio ou por *e-mail* (Günther, 2003; Gil, 2021). Segundo Gil (2021, p. 139), "Não basta construir um bom questionário. É preciso garantir que o meio adotado para aplicação (pessoalmente, por telefone, *e-mail* etc.) seja o mais adequado". Nesta pesquisa os questionários foram enviados via *internet* aos potenciais participantes. Esse meio de aplicação se mostrou o mais viável para os fins da pesquisa, uma vez que pretendíamos angariar participantes de diferentes localidades do Brasil, assim como participantes de outros países. Para Günther (2003), o questionário autoaplicável distribuído via *e-mail* e *internet* tem grande potencial de minimizar variabilidades indesejáveis, tanto aquelas relacionadas à aplicação do instrumento, concernentes à interação pesquisador-respondente, quanto aquelas relacionadas à transcrição das respostas.

Santos e Henriques (2021) destacam algumas vantagens que envolvem o uso do questionário como técnica de coleta de dados. Duas delas ilustram a adequação desse instrumento para os fins desta pesquisa. Primeiro, dados coletados por meio de questionário "podem ser analisados através de técnicas de análise estatística e, desta forma, desocultar correlações entre fenómenos e estabelecer relações de influência" (Santos; Henriques, 2021, p. 30). Em segundo lugar, o instrumento "Pode ser aplicado a amostras de grande dimensão, utilizando para o efeito ferramentas disponíveis online, num curto espaço de tempo" (Santos; Henriques, 2021, p. 30). As outras vantagens enfatizadas pelos autores são: (1) o baixo custo de administração do instrumento; (2) a pouca margem que as respostas dão para enviesamentos e interpretações duvidosas, quando as questões são bem elaboradas, principalmente as fechadas; e (3) a superação do problema da inibição do participante, que pode acontecer, por exemplo, nas interações sociais que caracterizam a entrevista.

Resumidamente, "Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas" (Gil, 2021, p. 137). De modo similar, Günther (2003, p. 4) destaca que "o objetivo de uma pesquisa determina a forma do instrumento, a maneira da

sua aplicação por meio de conceitos e itens, da população-alvo idealizada e da amostra". Dessa forma, para alcançar os objetivos da pesquisa, a elaboração de um questionário precisa considerar as bases conceituais e populacionais do instrumento, o contexto social de sua aplicação, sua estrutura lógica, os seus elementos (questões e itens) e a maneira de sua aplicação (Günther, 2003). Além disso, para melhorar a qualidade do questionário, evidenciando e sanando equívocos e inconsistências na redação do instrumento, necessita-se submetê-lo a um pré-teste. "O pré-teste é realizado mediante a aplicação de alguns questionários (de 10 a 20) a elementos que pertencem à população pesquisada" (Gil, 2021, p. 150). Neste estudo, antes de ser aplicado em sua versão final, o questionário *on-line* passou por pré-teste, de acordo com as indicações de Gil (2021), buscando assegurar que o instrumento estava bem elaborado em relação à clareza e precisão dos termos, forma das questões, desmembramento das questões, ordem das questões e introdução do questionário.

O questionário utilizado nesta pesquisa foi aplicado a um público-alvo de estudantes de graduação e pós-graduação. O instrumento, elaborado no formato eletrônico (Google Forms), foi disponibilizado aos potenciais participantes via *e-mail*. Ele contém 134 questões, predominantemente fechadas, divididas em três blocos temáticos, conforme Quadro 9. Cada um desses blocos é composto por um instrumento à parte, os quais serão descritos a seguir.

Quadro 9 – Matriz do questionário *on-line* de variáveis pessoais e contextuais associadas aos hábitos de estudo e ao desempenho acadêmico

Título do bloco temático	Instrumento associado ao bloco	Itens
Bloco I – Dados sociodemográficos	Questionário de dados sociodemográficos (QDS)	1 a 29 (29 itens)
Bloco II – Métodos e hábitos de estudo	Questionário de métodos e hábitos de estudo (QMHE)	30 a 90 (61 itens)
Bloco III – Atribuições causais para rendimento acadêmico	Questionário das atribuições para os resultados escolares (QARE)	91 a 134 (44 itens)

Fonte: Elaboração própria (2023).

Bloco I: Questionário de dados sociodemográficos (QDS). Corresponde às primeiras 29 questões do questionário *on-line*. De elaboração própria, ele tem por objetivo obter informações gerais que permitam caracterizar o grupo de participantes da pesquisa. Com esse instrumento, busca-se coletar, em especial, informações sobre fatores como tipo de instituição, curso, sexo, raça/cor, idade, estado civil, tempo de curso, tempo dedicado aos estudos, experiências acadêmicas prévias e interferência da família na vida escolar dos estudantes.

Bloco II: Questionário de métodos e hábitos de estudo (QMHE). Esse instrumento foi desenvolvido por Hernández-Pina (2001). O QMHE é formado por 61 itens que medem e

avaliam os métodos e hábitos de estudo autorrelatados pelos participantes. O questionário é dividido em 8 dimensões: planejamento dos estudos (6 itens), lugar e ambiente de estudos (5 itens), métodos de estudo (8 itens), hábitos de leitura (8 itens), memória e atenção (7 itens), comportamento em sala de aula (9 itens), técnicas auxiliares de estudo (11 itens) e gestão de trabalhos avaliativos, provas e exames (7 itens). Todas essas dimensões foram descritas no Quadro 5, localizado no Capítulo 2, seção 2.3.2. As respostas estão estruturadas em escala de tipo *Likert* de cinco pontos, contendo as seguintes alternativas: 1 = nunca, 2 = raramente, 3 = às vezes, 4 = quase sempre e 5 = sempre. Estudos anteriores encontraram valores de Alfa para os itens do QMHE não inferiores a 0,90 (Mascarenhas; Fernandes, 2009; Mascarenhas *et al.*, 2009; Mascarenhas; Peluso; Gomes, 2010). Utilizamos a versão do QMHE descrita em Mascarenhas *et al*. (2009). O Quadro 10 resume como estão distribuídas as diferentes questões do QMHE.

Quadro 10 – Distribuição das questões do QMHE

Dimensão		**Itens**
1	Planejamento de estudo (PE)	30, 31, 32, 33, 34, 35.
2	Lugar e ambiente de estudo (LA)	36, 37, 38, 39, 40.
3	Método de estudo (ME)	41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48.
4	Hábitos de leitura (HL)	49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56.
5	Memória e atenção (MA)	57, 58, 59, 60, 61, 62, 63.
6	Comportamento em classe (CC)	64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72.
7	Técnicas auxiliares (TA)	73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83.
8	Revisões e exames (RE)	84, 85, 86, 87, 88, 89, 90.

Fonte: Adaptado de Hernández-Pina (2001) e de Mascarenhas *et al*. (2009).

Bloco III: Questionário das Atribuições para os Resultados Escolares (QARE). Instrumento elaborado por Miranda e Almeida (2008) e por Mascarenhas (2005). A versão de Miranda e Almeida (2008), adotada na pesquisa, é composta por 44 itens, sendo 22 itens relativos a justificativas ou causas possíveis para as situações de bom desempenho acadêmico e 22 itens referentes a justificativas ou causas possíveis para as situações de fraco desempenho acadêmico. As respostas estão estruturadas em escala de tipo *Likert* de cinco pontos, contendo as seguintes alternativas: 1 = nunca, 2 = raramente, 3 = às vezes, 4 = quase sempre e 5 = sempre. Utilizamos a versão do QARE que foi descrita em Silva, Mascarenhas e Silva (2011).

Segundo Vargas, Miranda e Almeida (2018, p. 13), “Do ponto de vista teórico, os itens do QARE repartem-se por três fatores ou subescalas, seja para o bom ou para o fraco rendimento”. Esses fatores ou subescalas são: (a) capacidades ou falta de capacidades dos

estudantes, (b) esforço e aspectos de organização do estudo ou a falta deles e (c) fatores aleatórios e contingências externas (Silva; Mascarenhas; Silva, 2011). Resultados de análises fatoriais corroboram essa divisão em três fatores (Miranda *et al.*, 2014; Vargas; Miranda; Almeida, 2018). De acordo com Vargas, Miranda e Almeida (2018, p. 13), "Os itens destas três subescalas apresentam, ao longo dos vários estudos já realizados, índices de consistência interna nunca inferiores a 0,75". O Quadro 11 resume como estão distribuídas as diferentes questões do QARE, relacionando as categorias causais desse instrumento com a taxonomia de Bernard Weiner (1985).

Quadro 11 – Distribuição das questões do QARE

Dimensão	**Categorias causais do QARE/ Dimensões causais segundo Weiner**	**Itens**
Atribuições para bom desempenho	Capacidade (BC): causa interna, estável e incontrolável.	91, 92, 95, 97, 103.
	Esforço e organização do estudo (BEO): causa interna, instável e controlável.	93, 94, 96, 105, 106.
	Fatores aleatórios e contingências externas (tarefa, professor, sorte) (BFACE): causa externa, instável e incontrolável.	98, 99, 100, 101, 102, 104, 107, 108, 109, 110, 111, 112.
Atribuições para fraco desempenho	Falta de capacidade (FFC): causa interna, estável e incontrolável.	113, 114, 117, 119, 125.
	Falta de esforço e organização do estudo (FFEO): causa interna, instável e controlável.	115, 116, 118, 127, 128.
	Fatores aleatórios e contingências externas (tarefa, professor, sorte) (FFACE): causa externa, instável e incontrolável.	120, 121, 122, 123, 124, 126, 129, 130, 131, 132, 133, 134.

Fonte: Adaptado de Silva, Mascarenhas e Silva (2011).

Além do mais, na parte final de cada um dos blocos de questões, destinou-se um espaço, chamado "comentários opcionais", para que o respondente, caso achasse pertinente, fizesse algum comentário, relatasse alguma dificuldade de entendimento de alguma questão ou fizesse alguma sugestão. Pretendeu-se, com esse espaço para *feedback*, obter informações que fundamentassem o aprimoramento do questionário e a compreensão, com base na perspectiva dos participantes, das limitações desse instrumento.

3.4.2 A entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada foi o segundo procedimento de coleta de dados adotado nesta pesquisa. Geralmente, a entrevista semiestruturada é centrada em um objetivo acerca do qual se elabora um roteiro com perguntas principais, cujas respostas não são delimitadas por

alternativas padronizadas, perguntas que são complementadas por outras questões que emergem das circunstâncias momentâneas à entrevista (Manzini, 1991). Uma das características desse tipo de entrevista é a utilização de um roteiro previamente elaborado, cuja principal função é auxiliar o pesquisador a conduzir a entrevista para o objetivo almejado (Manzini, 2003). Embora o roteiro imprima certa organização à entrevista, ele não é um convite à rigidez. Conforme Lüdke e André (1986, p. 34), a entrevista semiestruturada "se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações". Assim, nessas entrevistas, questões complementares podem ser realizadas para compreender a informação dada pelo entrevistado ou para indagar sobre temas que surgem no contexto da entrevista e que parecem relevantes para aquilo que está sendo estudado (Manzini, 2004).

O roteiro utilizado nesta pesquisa, elaborado com base nas indicações de Manzini (2003, 2004), é composto por 10 perguntas que objetivam obter informações sobre as atribuições causais para resultados acadêmicos, bem como sobre os hábitos de estudo e as dificuldades de estudo-aprendizagem dos entrevistados. As versões iniciais do roteiro passaram por adequações, realizadas após entrevistas piloto, culminando na versão final apresentada no Apêndice B. Optou-se por essa técnica de coleta de dados porque ela pode complementar as informações coletadas via questionário *on-line*, visto que, diferentemente deste, ela permite ao informante definir os termos da resposta, proporcionando ao pesquisador-entrevistador um melhor entendimento e captação da perspectiva dos indivíduos. Como explica Lüdke e André (1986, p. 34), a entrevista "Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário". O roteiro da entrevista semiestruturada (Apêndice B) indica quais perguntas foram feitas para os entrevistados, os temas que elas abordaram e suas finalidades para a pesquisa.

Na parte final do questionário *on-line* (Apêndice A), fez-se um convite aos respondentes para que também participassem da entrevista (a segunda fase da pesquisa), que seria realizada via aplicativo de videoconferência (Google Meet). Para parte daqueles que aceitaram participar da entrevista, ela foi marcada para ocorrer em data e horário que estavam de acordo com a disponibilidade do voluntário, o que foi acordado via *e-mail*. Os participantes da entrevista foram acessados a partir de princípios de amostragem por conveniência. Ao todo, vinte e cinco entrevistas semiestruturadas individuais foram realizadas. Encerramos em vinte e cinco porque, devido ao fenômeno da saturação, os dados obtidos passaram a apresentar uma certa

redundância ou repetição. “Com efeito, a partir de certo número de respostas ou de entrevistas, a temática repete-se, fornecendo cada vez menos novidades” (Bardin, 2021, p. 115).

Ademais, as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para então serem analisadas. As transcrições foram realizadas de modo a preservar o conteúdo verbal das entrevistas, foco adequado aos objetivos da pesquisa e ao método de análise de dados adotado. Depois de finalizadas, as transcrições foram revisadas, para assegurar a exatidão da informação transcrita, passando pelo que Duarte (2004) chama conferência de fidedignidade: “ouvir a gravação tendo o texto transcrito em mãos, acompanhando e conferindo cada frase, mudanças de entonação, interjeições, interrupções etc.” (p. 220). Mais adiante, na seção 3.5.2, discutiremos o método utilizado para a análise dos dados qualitativos oriundos dessas transcrições: a análise de conteúdo temática.

3.5 Análise de dados

Os dados quantitativos, coletados por meio do questionário *on-line*, foram analisados a partir de procedimentos da estatística descritiva e inferencial. Para a análise dos dados qualitativos, oriundos das transcrições das entrevistas semiestruturadas, empregamos a análise de conteúdo temática e categorial.

3.5.1 Dados quantitativos: análises estatísticas

Os dados quantitativos foram analisados estatisticamente com apoio do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Foi adotado o nível de significância de 5% para os testes estatísticos. Com base nos resultados do teste de normalidade de Shapiro-Wilk, optamos por utilizar testes estatísticos não-paramétricos. A Tabela 2 resume os resultados desse teste, encontrados para as variáveis centrais deste estudo.

Tabela 2 – Resultados do teste de normalidade, n = 629 estudantes universitários (continua)

Código	Variável	Estatística W	Sig.*
BEO	Bom desempenho atribuído ao esforço e à organização dos estudos	0,960	0,000
BC	Bom desempenho atribuído à capacidade	0,984	0,000
BFACE	Bom desempenho atribuído a fatores aleatórios e contingências externas	0,991	0,001
FFEO	Fraco desempenho atribuído à falta de esforço e de organização dos estudos	0,970	0,000
FFC	Fraco desempenho atribuído à falta de capacidade	0,976	0,000
FFACE	Fraco desempenho atribuído a fatores aleatórios e contingências externas	0,951	0,000

Tabela 2 – Resultados do teste de normalidade, n = 629 estudantes universitários (conclusão)

Código	Variável	Estatística W	Sig.*
HE	Hábitos de estudo	0,987	0,000
PE	Planejamento de estudo	0,981	0,000
LA	Lugar e ambiente de estudo	0,970	0,000
ME	Método de estudo	0,974	0,000
HL	Hábitos de leitura	0,991	0,001
MA	Memória e atenção	0,990	0,000
CC	Comportamento em classe	0,977	0,000
TA	Técnicas auxiliares	0,967	0,000
RE	Revisões e exames	0,970	0,000

*Se $p < 0,05$, a distribuição dos dados difere estatisticamente de uma distribuição normal.

Fonte: Base de dados da pesquisa PPGE-UFAM/CAPES (2023-2024).

Basicamente, os seguintes procedimentos estatísticos foram empregados:

1. Cálculo do coeficiente alfa de Cronbach: para avaliar a confiabilidade do QMHE e do QARE, bem como de suas respectivas subescalas.
2. Teste U de Mann-Whitney: efetuado para comparar dois grupos independentes (grupos não pareados).
3. Teste de Kruskal-Wallis: efetuado para comparar três ou mais grupos independentes.
4. Cálculo do coeficiente de correlação de postos de Spearman: realizado, por exemplo, para correlacionar as atribuições causais do QARE com as dimensões do QMHE.
5. Análise de regressão linear múltipla: efetuada para analisar como as atribuições causais medidas por meio do QARE explicam os hábitos de estudo dos participantes (avaliados por meio do QMHE).

Para atingir o objetivo específico 1, primeiro, calculamos o coeficiente α de Cronbach, para verificar em que medida o QARE era adequado para a finalidade a que se propõe. Em segundo lugar, calculamos estatísticas descritivas, como médias, medianas, desvio-padrão, a fim de fornecer uma visão global das respostas e elencar as atribuições causais dos participantes, das mais utilizadas para explicar o bom e o fraco desempenho acadêmico às menos utilizadas. Para atingir o objetivo específico 2, foram seguidos esses mesmos dois passos, tomando como base as variáveis do QMHE.

A fim de atingir o objetivo específico 3, realizamos uma análise de correlação (Spearman). Desse modo, analisamos, por exemplo, as correlações entre as atribuições causais

do QARE com os comportamentos de estudo do QMHE. Os coeficientes de correlação calculados foram interpretados à luz das indicações de Schober, Boer e Schwarte (2018), conforme Quadro 12.

Quadro 12 – Abordagem convencional para interpretar um coeficiente de correlação

Magnitude absoluta do coeficiente de correlação observado	Interpretação
0,00–0,10	Correlação insignificante
0,10–0,39	Correlação fraca
0,40–0,69	Correlação moderada
0,70–0,89	Correlação forte
0,90–1,00	Correlação muito forte

Fonte: Schober, Boer e Schwarte (2018).

Para atender de modo mais completo ao objetivo específico 3, realizamos uma análise de regressão linear múltipla, considerando as diferentes atribuições causais (BEO, BC, BFACE, FFEO, FFC e FFACE) como variáveis independentes e os hábitos de estudo (variável HE) como variável resposta. Dessa forma, buscamos evidenciar como os estilos atribucionais dos participantes explicam os seus hábitos de estudo.

Por fim, para atingir o objetivo específico 4, algumas comparações entre dois, três ou mais grupos independentes foram realizadas, assumindo como variáveis independentes, por exemplo, “nível do curso”, “nacionalidade”, “desempenho acadêmico percebido”, “sexo”, “nacionalidade”, e como variáveis dependentes as categoriais causais do QARE, bem como as dimensões do QMHE. Para averiguar as diferenças entre dois grupos, recorreremos ao teste U de Mann-Whitney. Ademais, quando foi necessário comparar três ou mais grupos, utilizamos o teste de Kruskal-Wallis. O Capítulo 6 foi elaborado para atender ao objetivo específico 5.

3.5.2 Dados qualitativos: análise de conteúdo

Para a análise dos dados qualitativos, que correspondem ao registro produzido a partir das transcrições das entrevistas semiestruturadas, empregamos a análise de conteúdo. Essa metodologia de análise de dados foi efetuada adotando-se como norte a proposta de Laurence Bardin (2021). Para a autora, designa-se sob o termo análise de conteúdo:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (Bardin, 2021, p. 44).

Essa definição destaca as características essenciais da análise de conteúdo. Primeiro, ela envolve um conjunto de técnicas. Isso significa que a análise de conteúdo integra vários

procedimentos de suporte, que, juntos, são indispensáveis para a sua adequada consecução, como a classificação, a codificação, a categorização, a elaboração de indicadores etc. Em segundo lugar, é uma técnica de análise das comunicações. Ou seja, a análise de conteúdo pode produzir inferências sobre qualquer um dos elementos básicos do processo de comunicação, quais sejam, o receptor, o emissor, a mensagem (código e significação) ou o suporte material do código. Além do mais, segundo essa mesma característica, a análise de conteúdo pode assumir como matéria-prima uma vasta gama de materiais, provenientes de comunicação verbal ou não verbal, "como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos auto-biográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos, etc." (Moraes, 1999, p. 2). Enfim, a definição de Bardin (2021) sublinha a centralidade da inferência para a análise de conteúdo. Quer dizer, a análise de conteúdo não se limita à descrição do conteúdo das mensagens. Na verdade, esse tratamento descritivo fundamenta inferências (deduções lógicas) sobre os fatores que determinam as características das mensagens.

Por meio de um processo que conduz a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, a análise de conteúdo permite ao pesquisador organizar, analisar, descrever, interpretar e reinterpretar o conteúdo das mensagens, o que o ajuda "a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum" (Moraes, 1999, p. 2). Dessa forma, esse método "fornece informações suplementares ao leitor crítico de uma mensagem, [...] que deseja distanciar-se da leitura 'aderente', para saber mais sobre esse texto" (Bardin, 2021, p. 163).

Em busca dessa leitura qualificada dos dados, ou das informações suplementares de que fala Bardin (2021), o analista esforça-se duplamente: tanto para entender as significações primeiras das mensagens, tal como captadas pelo leitor comum, quanto para extrair as significações segundas que as primeiras escondem, i.e., "mitos, símbolos e valores, todos estes sentidos segundos que se movem com descrição e experiência sob o sentido primeiro" (Bardin, 2021, p. 165). Entretanto, embora essas inferências sejam produzidas segundo procedimentos sistemáticos, metodicamente explícitos e replicáveis, isso não sugere que a análise de conteúdo resulte em uma leitura singular verídica dos textos (Bauer, 2008). Isso porque não há leitura neutra dos dados: toda leitura constitui-se numa interpretação, com cada texto possuindo múltiplos significados e múltiplas possibilidades de análise (Moraes, 1999). A leitura oportunizada pela análise de conteúdo não é uma exceção, mesmo se situando entre o rigor e a descoberta, entre a objetividade e a subjetividade. Assim, a análise de conteúdo "deve ser julgada não contra uma 'leitura verdadeira' do texto, mas em termos de sua fundamentação nos

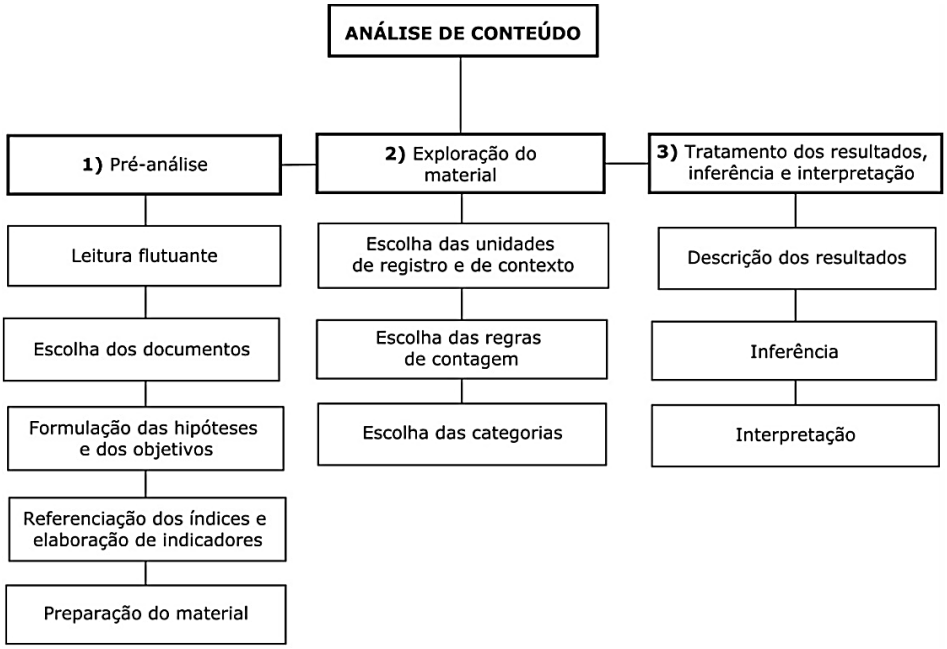
materiais pesquisados e sua congruência com a teoria do pesquisador, e à luz de seu objetivo de pesquisa" (Bauer, 2008, p. 191).

Em decorrência das características supracitadas, a análise de conteúdo tem um campo de aplicações bastante variado. Como exemplo, Gomes (2007) menciona as seguintes situações:

> (a) análise de obras de um romancista para identificar seu estilo ou para descrever a sua personalidade; (b) análise de depoimentos de telespectadores que assistem a um programa ou de depoimentos de leitores de jornal para determinar os efeitos dos meios de comunicação de massa; (c) análise de livros didáticos para desvendamento de ideologia subjacente; (d) análise de depoimentos de representantes de um grupo social para se levantar o universo vocabular desse grupo (Gomes, 2007, p. 84).

Bardin (2021) indica que o desenvolvimento da análise de conteúdo se organiza em três fases, conforme esquematizado na Figura 10: (1) pré-análise; (2) exploração do material; e (3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Destaca-se que essas fases e as atividades que as integram não se sucedem, obrigatoriamente, segundo uma ordem estritamente cronológica. Na prática, dado o caráter crítico, reflexivo e dinâmico dessa metodologia, suas fases e atividades podem se processar de forma cíclica e circular, e não de forma sequencial e linear. Trata-se do "aspecto de 'vaivém' da análise de conteúdo, entre a teoria e a técnica, hipóteses, interpretações e métodos de análise" (Bardin, 2021, p. 76). Passaremos a uma descrição suscinta de cada uma dessas fases.

Figura 10 – Fases da análise de conteúdo



Fonte: Elaboração própria (2024), baseada em Bardin (2021).

A primeira fase, a pré-análise, é o momento da organização, da sistematização de ideias iniciais. Nela, busca-se estabelecer um plano de análise que deve ser preciso, com operações

sucessivas bem definidas, mas também flexível, ou seja, que esteja aberto a novos procedimentos no decorrer da análise. Segundo Bardin (2021), a pré-análise envolve as seguintes atividades: (a) a leitura flutuante, que é realizada para se conhecer o material que será submetido à análise, faz-se de modo recorrente, o que a torna cada vez mais precisa; (b) a escolha dos documentos (ou constituição do *corpus*), que se trata da seleção do conjunto de documentos que será submetido aos procedimentos analíticos; (c) a formulação das hipóteses e dos objetivos, que diz respeito à elaboração de afirmações provisórias que serão verificadas por meio dos procedimentos de análise e à formulação de finalidades gerais a que nos propomos; (d) a referenciação dos índices[14] e a elaboração de indicadores, que consiste no trabalho preparatório de escolha dos índices (e.g., tema) e na sua organização sistemática em indicadores (e.g., frequência com que o tema aparece na mensagem); e (e) a preparação do material: significa que as entrevistas devem ser devidamente transcritas, as respostas a questões abertas devem ser anotadas em fichas ou organizadas em planilhas, os elementos do *corpus* devem ser enumerados e que, eventualmente, os textos precisam ser formalmente preparados (edição).

A autora ainda destaca que a constituição do *corpus*, na pré-análise, implica, muitas vezes, a observância de algumas regras. Segundo ela, as principais regras para esta seleção são: (1) exaustividade: nenhum elemento do *corpus* deve ficar de fora da análise; (2) representatividade: a amostra deve ser uma parte representativa do universo demarcado; (3) homogeneidade: os documentos devem obedecer aos mesmos critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora dos critérios adotados; e (4) pertinência: as fontes documentais devem ser adequadas para a consecução dos objetivos da análise.

Na segunda fase, a exploração do material, inicia-se a aplicação sistemática das decisões tomadas na pré-análise. A realização de operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras formuladas previamente, são essenciais nesta fase (Bardin, 2021). Triviños (1987, p. 161) destaca que, na segunda fase da análise de conteúdo, "o material de documentos que constitui o *corpus* é submetido a um estudo aprofundado, orientado este, em princípio, pelas hipóteses e referenciais teóricos". O autor complementa que os procedimentos básicos para esta instância do estudo são a codificação, a classificação e a categorização. Em suma, na segunda fase, o analista, orientado por decisões prévias,

[14] Bauer (2008, p. 194) explica que um índice "é um sinal que é causalmente relacionado com outro fenômeno, assim como, por exemplo, a fumaça é um índice, ou sintoma de fogo". Outro exemplo é a forma como os cinzeiros se enchem, nas sessões de dinâmica de grupo; eles são, geralmente, um bom índice da ansiedade dos participantes (Bardin, 2021). Assim, "Tal como um detetive, o analista trabalha com *índices* cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos" (Bardin, 2021, p. 41).

estabelecidas no plano de análise, envolve-se em um processo de transformação dos dados brutos. Para tanto, ele recorta partes significativas do material, agrega as unidades recortadas de acordo com certos critérios, criando categorias, e, a partir de regras de contagem, enumera as unidades de registro, criando indicadores que servirão como base para inferências e interpretações. Esse esforço "permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão; susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto" (Bardin, 2021, p. 129).

Segundo Bardin (2021), no caso de uma análise de conteúdo quantitativa e categorial, a organização do processo de codificação envolve três escolhas: (a) o recorte: escolha das unidades de registro e de contexto; (b) a enumeração: escolha das regras de contagem das unidades de registro; e (c) a classificação e a agregação: escolha das categorias. A unidade de registro é a unidade básica de significação. É o segmento do conteúdo que é alvo da codificação, servindo, portanto, de base para a contagem frequencial (enumeração) e para a categorização. Para Bardin (2021), as unidades de registro mais utilizadas são: a palavra, o tema[15], o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento e o documento em sua forma integral (um livro, um artigo, um relato, um filme etc.).

De acordo com Moraes (1999, p. 5), "A decisão sobre o que será a unidade é dependente da natureza do problema, dos objetivos da pesquisa e do tipo de materiais a serem analisados". De qualquer modo, "o critério de recorte na análise de conteúdo é sempre de ordem semântica, se bem que, por vezes, exista uma correspondência com unidades formais (exemplos: palavra e palavra-tema; frase e unidade significante)" (Bardin, 2021, p. 130). Ademais, é importante considerar que as unidades de registro não são unidades estanques, que só podem conversar se forem do mesmo tipo. Na verdade, dependendo da natureza da investigação, é inteiramente plausível que um estudo particular possa combinar diferentes tipos de unidades de registro, de modo a "garantir a possibilidade de realização de análises e interpretações mais amplas e que levem em conta as variadas instâncias de sentido e de significados implícitos nas comunicações orais, escritas ou simbólicas" (Franco, 2005, p. 42).

[15] Segundo Bardin (2021, p. 131), "o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura". Enquanto unidade de registro, ele corresponde a uma regra de recorte baseada no sentido e não na forma. O tema "comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, uma frase, um resumo" (Gomes, 2007, p. 86). Efetuar uma análise temática "consiste em descobrir os 'núcleos de sentido' que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido" (Bardin, 2021, 131).

Por outro lado, ainda considerando o processo de recorte, temos a escolha das unidades de contexto. Por meio delas, é possível explorar de forma mais completa o significado das unidades de registro. Segundo Bardin (2021, p. 133), a unidade de contexto "corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo". A autora completa afirmando que a unidade de contexto "pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema" (Bardin, 2021, p. 133). Ou seja, as unidades de contexto funcionam como um "pano de fundo" que imprime significado às unidades de análise (Franco, 2005).

Escolhidas as unidades de registro e de contexto, o analista pode se voltar para a enumeração e a categorização a fim de avançar no tratamento dos conteúdos das mensagens. As duas técnicas tomam como base as unidades de registro escolhidas. Bardin (2021) identifica as seguintes regras de enumeração: (1) presença (ou ausência): a presença ou a ausência da unidade de registro no texto pode ser vista como um indicador significativo; (2) frequência: para certos objetivos de análise, é a frequência de aparição das unidades de registro que figura como um indicador relevante; (3) frequência ponderada: utilizada nos casos em que se supõe que a aparição de determinada unidade de registro tem mais importância do que a aparição de uma outra; (4) intensidade: a avaliação do grau de intensidade com que cada elemento aparece é vista como um indicador pertinente, intensidade esta que pode ser traduzida em frequências ponderadas (e.g., gostei do livro, peso 1, gostei muito do livro, peso 2, achei o livro absolutamente sensacional, peso 3); (5) direção: é uma regra de caráter qualitativo que indica um posicionamento favorável, desfavorável ou neutro a respeito de certo elemento; (6) ordem: a verificação da ordem de precedência das unidades de registro pode ser um ponto significativo de conhecimento; e (7) coocorrência: nesta regra, entende-se que a presença simultânea de duas ou mais unidades de registro numa mesma unidade de contexto fornece um indicador (a associação) realmente significativo para a consecução dos objetivos da análise.

Para encerrar a descrição da segunda fase da análise de conteúdo, é necessário falarmos sobre a categorização, "uma das etapas mais criativas da análise de conteúdo" (Moraes, 1999, p. 7). Neste momento do estudo, com base em certo critério, as unidades de registro são classificadas e agrupadas considerando a parte comum existente entre elas, com o objetivo principal de atingir uma representação simplificada, reduzida, dos dados brutos. Esse esforço de condensação do conteúdo das mensagens culmina em uma versão reconstruída do material inicial – versão organizada e mais inteligível. Bauer (2008, p. 191) salienta que "A classificação sistemática e a contagem de unidades do texto destilam uma grande quantidade de material em

uma descrição curta de algumas de suas características". Dessa forma, segundo Bardin (2021, p. 147), "A análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados em bruto a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados em bruto". Ademais, a autora define a operação de categorização e o seu produto (as categorias) da seguinte maneira:

> A *categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão das características comuns destes elementos (Bardin, 2021, p. 145).

Essa definição salienta que a escolha das categorias é baseada em regras. Os critérios de categorização podem ser de caráter semântico (categorias temáticas), sintático (verbos, adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo (e.g., categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem) (Bardin, 2021). Esses diferentes critérios de categorização enfatizam diferentes aspectos das mensagens. Cada critério adotado corresponde a uma dimensão de análise. Embora cada conjunto de categorias deva fundamentar-se em apenas um destes critérios, "em análise de conteúdo, a mensagem pode ser submetida a uma ou várias *dimensões* de análise" (Bardin, 2021, p. 146). Mas, em decorrência do critério da homogeneidade das categorias, "Diferentes níveis de análise devem ser separados em outras tantas análises sucessivas" (Bardin, 2021, p. 148).

Para Franco (2005, p. 58), o processo de formulação de categorias, em análise de conteúdo, é longo, difícil e desafiador, implicando, na maioria dos casos, "constantes idas e vindas da teoria ao material de análise, do material de análise à teoria, e pressupõe a elaboração de várias versões do sistema categórico". De modo semelhante, Moraes (1999) observa que a extração de sentido dos dados não é um objetivo que se atinge, geralmente, em um único esforço. Requer "O retorno periódico aos dados, o refinamento progressivo das categorias, dentro da procura de significados cada vez melhor explicitados, [...] em que a cada ciclo podem atingir-se novas camadas de compreensão" (Moraes, 1999, p. 6). Por isso, dada a importância do processo de categorização para a análise de conteúdo e a complexidade de sua consecução, "Um bom analista será, talvez, em primeiro lugar, alguém cuja capacidade de categorizar [...] está desenvolvida" (Bardin, 2021, p. 147).

Bardin (2021) explica que a categorização comporta duas etapas. A primeira é o inventário, etapa na qual o analista deve isolar os elementos que comporão as categorias, no caso, as unidades de registro. A segunda etapa é a classificação, na qual o analista vai repartir ou reagrupar os elementos, impondo às mensagens uma certa organização. Além disso, a autora acrescenta que a categorização pode empregar dois processos inversos. No primeiro, procedimento por caixas, o sistema de categorias é fornecido *a priori*. Nesse caso, resta ao analista repartir da melhor forma possível os elementos à medida que vão sendo encontrados no texto. No segundo processo, procedimento por acervo, o sistema de categorias não é fornecido, ele deve ser elaborado *a posteriori*, a partir dos dados. Procede-se, nessa situação, isolando os elementos e, depois, efetuando uma classificação analógica e progressiva desses elementos. Somente no final desse procedimento, é definido o título conceitual de cada categoria elaborada.

Uma questão importante que se impõe ao analista no processo de categorização se relaciona à adequada conjugação entre a amplitude das categorias e a quantidade delas. A amplitude refere-se ao nível de generalidade da categoria, podendo ser muito ampla, integrando vários elementos sob a sua rubrica, ou muito específica, integrando poucos elementos, podendo, no caso extremo, conter um único elemento. Certamente, quanto mais amplas forem as categorias, menos categorias serão necessárias para descrever o material. Por outro lado, uma grande quantidade de categorias deixa a classificação mais precisa, mais próxima dos significados atribuídos pelos respondentes; mas o baixo nível de generalidade delas prejudica a análise do todo, dificulta a compreensão do material e vai contra o propósito central da categorização: a redução dos dados. Assim, em análise de conteúdo, tem-se a necessidade da busca de um ajustamento ótimo entre a amplitude e a quantidade das categorias.

Para superar o problema da criação de muitas categorias, Franco (2005, p. 61) sugere, além de adquirir um conhecimento aprofundado das teorias que guiam o estudo, “encontrar alguns princípios organizatórios, que seriam as categorias mais amplas ou *molares*, para depois classificar os indicadores (categorias *moleculares*) em módulos interpretativos menos fragmentados”. Sobre a referida questão, Moraes (1999, p. 7) observa que:

> A amplitude e precisão das categorias estão diretamente ligadas ao número de categorias: em geral, quanto mais subdivididos os dados e quanto maior o número de categorias, maior a precisão da classificação. Entretanto é preciso ter em consideração que um número grande de categorias pode introduzir dificuldades de compreensão. O objetivo básico da análise de conteúdo é produzir uma redução dos dados de uma comunicação, o que, em geral, exigirá um número reduzido de categorias.

Além dos critérios de categorização, Bardin (2021) também apresenta as qualidades que um bom conjunto de categorias deve possuir. São elas: (1) exclusão mútua: cada elemento tem de ser classificado em uma única categoria; (2) homogeneidade: as categorias devem ser organizadas segundo um único princípio ou critério de classificação; (3) pertinência: as categorias devem ser adequadas aos objetivos da investigação, ao quadro teórico definido, às questões de pesquisa e às características das mensagens; (4) objetividade e fidelidade: os critérios de categorização devem ser claramente estabelecidos, de modo que possam ser aplicados consistentemente ao longo das diferentes partes de um mesmo material e a classificação não seja distorcida pela subjetividade dos codificadores; e (5) produtividade: o conjunto de categorias deve fornecer resultados férteis em índices de inferências, em novas hipóteses e em dados exatos. Sobre estes critérios de qualidade, Moraes (1999) observa que as categorias definidas *a priori* já devem atender a eles de antemão, i.e., antes do início do processo de classificação do conteúdo. No caso das categorias construídas a partir do material, exige-se que essas qualidades sejam construídas ao longo de todo o processo de análise.

Na terceira e última fase (o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação), o analista descreve as categorias e os significados captados nas mensagens, utilizando-se de quadros, tabelas, diagramas, figuras, modelos, texto síntese, operações estatísticas (porcentagens, análise fatorial), de modo a sintetizar e pôr em relevo as informações fornecidas pela análise. Mas essa fase não se limita ao tratamento descritivo das informações, ela vai além. De fato, qualquer método de análise de dados busca extrair sentido dos dados, o que demanda, em última instância, uma articulação entre a descrição dos resultados e conhecimentos mais amplos que extrapolam os dados específicos da pesquisa, a chamada interpretação. Como destaca Creswell (2007, p. 194), o processo de análise de dados "Envolve preparar os dados para análise, conduzir análises diferentes, aprofundar-se cada vez mais no entendimento dos dados, fazer representação dos dados e fazer uma interpretação do significado mais amplo dos dados". Em suma, na terceira fase da análise de conteúdo, além da descrição, a realização de inferências e a interpretação são centrais. Na verdade, essas três etapas estão relacionadas. De acordo com Bardin (2021, p. 41):

> Se a *descrição* (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermédio, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra.

A autora explica que a inferência é uma operação lógica pela qual se admite uma proposição em decorrência de sua ligação com outras proposições já reconhecidas como verdadeiras. Ela também usa os conceitos de indução e de dedução lógica para esclarecer o

significado de inferência. De todo modo, inferir, em análise de conteúdo, significa derivar conclusões sobre os determinantes das características das mensagens ou sobre os efeitos dessas mensagens a partir de deduções lógicas calcadas nos índices ou indicadores, obtidos na fase descritiva da análise. Dito de outro modo, "o que se procura estabelecer quando se realiza uma análise conscientemente ou não é uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (por exemplo: condutas, ideologias e atitudes) dos enunciados" (Bardin, 2021, p. 43). Certamente, a preocupação com a inferência, ou melhor, com um segundo plano de significação, aquele que integra e transcende o conteúdo aparente da mensagem, leva o analista a um duplo esforço de leitura:

> [...] compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e principalmente *desviar* o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira. A leitura efectuada pelo analista, do conteúdo das comunicações, não é, ou não é unicamente, uma leitura 'à letra', mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes, para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros 'significados' de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc. (Bardin, 2021, p. 43).

Para precisar o processo de inferência na análise de conteúdo, Bardin (2021) faz uma distinção entre variáveis inferidas e variáveis de inferência. As variáveis de inferência são os índices ou indicadores elaborados na fase descritiva da análise que servem de fundamento para as inferências. Elas podem se manifestar de diferentes formas, e podem ser alcançadas por meio de índices diferentes ou complementares (Bardin, 2021). Por exemplo, a área (em cm^2) dos artigos, o número de caracteres dos títulos ou a frequência com que determinadas notícias foram veiculadas ao longo de certo mês podem ser três diferentes indicadores aptos para revelarem o grau de importância que um jornal deu a certo acontecimento em detrimento de outros. Já as variáveis inferidas são as condições de produção ou recepção das mensagens, ou seja, as causas (antecedentes) das mensagens ou os efeitos dessas mensagens (i.e., as prováveis consequências que determinado enunciado vai provocar). As variáveis inferidas (os conhecimentos inferidos) podem ser de natureza psicológica, sociológica, histórica, econômica, política, cultural etc. Assim, no processo de inferência, as variáveis inferidas são logicamente deduzidas a partir de variáveis de inferência ao nível da mensagem. Nesse sentido, "a análise de conteúdo constitui um bom instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores; referências no texto)" (Bardin, 2021, p. 67).

Teoricamente, a inferência pode incidir sobre qualquer um dos elementos básicos do processo de comunicação. Para Bardin (2021), esses elementos funcionam como os polos de atração da análise de conteúdo. São eles: (1) o emissor (o produtor da mensagem); (2) o receptor

(o destinatário da mensagem); (3) a mensagem (código e significação); e (4) o *medium* (o suporte material do código, o canal). Por exemplo, a análise dos romances de Machado de Assis informa-nos acerca deste autor (foco no emissor), bem como acerca dos seus leitores (foco no receptor). Informa-nos também sobre o vocabulário do autor, a extensão das frases que ele utiliza e as figuras de linguagem que geralmente emprega, assim como sobre os assuntos que ele mais aborda em seus livros (foco na mensagem). Além do mais, o analista poderia perguntar: como é que os romances de Machado de Assis serão diferentemente decifrados e assimilados por estudantes do ensino médio, no caso de serem acessados por eles mediante livros físicos, *e-books* ou audiolivros? Neste último caso, teríamos o *medium* como foco da análise, sendo, portanto, o alvo das inferências e das informações suplementares produzidas.

Como foi mencionado, em análise de conteúdo, a inferência é a ponte que liga a descrição dos resultados à interpretação desses resultados. Interpretação entendida como significação concedida às características das mensagens. De modo geral, a interpretação é "a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos" (Marconi; Lakatos, 2003, p. 168). Para Gomes (2007, p. 91), "Chegamos a uma interpretação quando conseguimos realizar uma síntese entre: as questões da pesquisa, os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada".

Moraes (1999) acrescenta que no movimento interpretativo é possível salientar duas vertentes, relacionadas a dois tipos de estudo: (1) estudos com uma fundamentação teórica claramente explicitada *a priori*; e (2) estudos cuja teoria emerge das informações e das categorias (a teoria é construída com base nos dados e nas categorias elaboradas). No primeiro caso, a interpretação é feita por meio de uma exploração dos significados expressos nas categorias de análise, contrastando os resultados com a fundamentação teórica adotada. No segundo caso, a própria construção da teoria é uma interpretação. Dessa forma, mediante um movimento circular constituído por teorização, interpretação e compreensão, em que a cada iteração se busca atingir maior profundidade na análise, o analista elabora pouco a pouco uma interpretação fundamentada do material em estudo.

Por fim, à luz do exposto, é possível resumir que a análise de conteúdo é um método de análise de dados que permite compreender criticamente o sentido das comunicações, uma vez que ajuda a desvelar as significações latentes das mensagens por meio de seus conteúdos manifestos. Optou-se por esse método, para a análise dos dados qualitativos desta pesquisa, porque ele ajuda a estudar "motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de

tendências, etc." (Bardin, 2021, p. 131), que, à leitura comum, não se apresentam com a devida clareza. No Quadro 13, resumimos como a análise de conteúdo foi desenvolvida no contexto específico do presente estudo.

Quadro 13 – Procedimentos da análise de conteúdo efetuados na pesquisa (continua)

1ª FASE: PRÉ-ANÁLISE
a) Leitura flutuante O primeiro contato com o material foi feito por meio de uma leitura flutuante, que permitiu conhecer o conteúdo dos textos. Essa leitura favoreceu intuições, direcionamentos, reflexões e o aprimoramento de hipóteses e objetivos iniciais. Pouco a pouco, devido ao constante retorno ao material e à fundamentação teórica, essa leitura intuitiva foi dando lugar a uma leitura mais precisa, mais organizada, mais elucidativa em relação às convergências das respostas dos participantes.
b) Escolha dos documentos O *corpus* foi constituído pelas respostas dos entrevistados a 10 questões, coletadas em entrevistas semiestruturadas individuais. Foram realizadas entrevistas com 25 indivíduos, estudantes de graduação e de pós-graduação. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para então serem analisadas. O material transcrito totalizou aproximadamente 9.480 palavras, 57.871 caracteres com espaços, 22 páginas e 27,6 laudas (considerando 1 lauda = 2.100 caracteres com espaços).
c) A formulação das hipóteses e dos objetivos A análise de conteúdo foi conduzida com o objetivo de descrever as atribuições causais para resultados acadêmicos dos participantes e os seus métodos e hábitos de estudo, buscando uma interpretação dos resultados no quadro da teoria da atribuição e de pesquisas sobre estratégias de aprendizagem. Como hipótese, assumimos que os resultados da vertente qualitativa da pesquisa, oriundos da análise de conteúdo temática e categorial empreendida, e os da vertente quantitativa, em linhas gerais, convergem.
d) Referenciação dos índices e elaboração dos indicadores Os índices que a nossa análise pretendeu fazer falar foram os temas (núcleos de sentido) que evidenciassem os métodos e hábitos de estudo dos participantes e as suas atribuições causais acerca do rendimento acadêmico. Nesse sentido, entendemos que a frequência relativa (i.e., a frequência de aparição desses elementos em cada categoria comparada com a totalidade das respostas a cada questão) é um indicador adequado para fundamentar nossas inferências e interpretações.
e) Preparação do material A letra E seguida de um número de 1 a 25 juntamente com a letra Q seguida de um número de 1 a 10 compôs o código utilizado para identificar os entrevistados e as suas respostas às diferentes questões do roteiro. Por exemplo, os códigos E1Q2 e E1Q10 representam as respostas do mesmo entrevistado (E1) às questões 2 e 10, enquanto E1Q1 e E2Q1 representam as respostas de diferentes entrevistados (E1 e E2) à mesma questão (Q1). Ademais, no Excel, emparelhamos as diferentes respostas à mesma pergunta e assinalamos com a mesma cor os temas convergentes que iam surgindo. Esse procedimento também foi realizado com o material em sua versão impressa. Assim, comparamos os resultados da primeira leitura (na planilha eletrônica) com os da segunda (em material impresso), a fim de precisar a análise temática e categorial.

Quadro 13 – Procedimentos da análise de conteúdo efetuados na pesquisa (conclusão)

2ª FASE: EXPLORAÇÃO DO MATERIAL
a) O recorte: escolha das unidades de registro e de contexto Como unidades de registro, escolhemos os temas (núcleos de sentido) que indicavam as causas percebidas para o bom e para o fraco desempenho acadêmico, como esforço, dedicação e falta de concentração, bem como aqueles que indicavam aspectos dos hábitos de estudo dos participantes. Esses recortes refletiram os objetivos de cada questão do roteiro de entrevista (ver Apêndice B). Além disso, considerando a totalidade das respostas às diferentes questões, as unidades de contexto recortadas foram frases ou parágrafos que continham todas as unidades de registro citadas por um mesmo entrevistado.
b) A enumeração: escolha das regras de contagem Adotamos o critério da frequência (relativa) de aparição do tema. Por exemplo, suponha que a Questão 1 do roteiro totalizou 26 citações (as "citações" são os temas mencionados pelos participantes em suas respostas, podendo haver mais de uma citação por entrevistado). Imagine ainda que uma das categorias identificadas contou com 6 citações. Nesse caso, 23,08% ($6 \div 26 \times 100$) seria o indicador adotado para essa categoria. Ele fornece uma informação suplementar acerca do "peso" dessa categoria no contexto da totalidade das respostas à Questão 1. Entendemos que esse indicador é adequado para os fins desta pesquisa, uma vez que ajuda a captar as tendências gerais das respostas dos entrevistados.
c) A classificação e a agregação: escolha das categorias Elaboramos categorias a partir das unidades de registro recortadas (temas), analisando as convergências. Inicialmente, classificamos os temas em categorias de menor amplitude e, gradativamente, buscando não nos distanciar dos significados atribuídos pelos respondentes, criamos marcos interpretativos mais abrangentes para reagrupá-las. No caso da análise das atribuições causais (questões 1, 2, 3 e 4), efetuamos dois níveis de análise. No primeiro nível, seguimos o procedimento geral (indutivo), tal como descrito acima. Depois, no segundo nível, classificamos as categorias identificadas com base na taxonomia tridimensional de Bernard Weiner. A Questão 7 do roteiro também passou por dois níveis de análise. No segundo nível, os métodos de estudo percebidos como eficazes pelos participantes foram classificados como estratégias de estudo passivas e ativas, tal como definidas no Capítulo 2, seção 2.3.2. Os nomes das categorias de métodos de estudo identificadas foram baseados na tipologia elaborada por Weinstein e Mayer (1983) e por Weinstein (1988), resumida no Quadro 6, Capítulo 2, seção 2.3.2.
3ª FASE: TRATAMENTO DOS RESULTADOS, INFERÊNCIA E INTERPRETAÇÃO
a) Descrição dos resultados Para a descrição, utilizamos quadros, textos sintéticos explicando os significados das categorias, trechos das transcrições (unidade de registro + unidade de contexto) e frequências (absolutas e relativas).
b) Inferência As frequências calculadas foram utilizadas como indicadores para as inferências. Comparações entre questões forneceram importantes informações suplementares. Adotamos o emissor como polo de atração da análise. Partimos da suposição de que as mensagens exprimiam e representavam os métodos e hábitos de estudo do emissor (entrevistado) e as suas crenças causais acerca dos resultados acadêmicos.
c) Interpretação A interpretação foi feita mediante a exploração dos significados expressos nas categorias elaboradas, contrastando os resultados obtidos na fase descritiva com a fundamentação teórica do estudo, com informações provenientes de outros estudos e com os resultados da parte quantitativa da pesquisa.

Fonte: Elaboração própria (2024).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, os resultados são apresentados e interpretados à luz do referencial teórico e de estudos anteriores. Primeiramente, apresentamos e discutimos os resultados quantitativos; em seguida, passamos aos dados qualitativos, que são contrastados com os quantitativos; e, por fim, apresentamos uma síntese desses dois tipos de informações.

4.1 Pesquisa quantitativa

4.1.1 Participantes

A amostra da pesquisa foi composta de n = 629 indivíduos, todos estudantes do ensino superior, sendo 398 (63,28%) do sexo feminino e 231 (36,72%) do sexo masculino. Participaram estudantes de 168 cursos e de 92 instituições de ensino superior. Os participantes tinham idades variando de 18 a 67 anos (M = 30,13; DP = 9,98; média e desvio-padrão); e boa parte deles (38,31%) tinha de 18 a 24 anos. Do total de participantes, 418 (66,45%) eram de cursos de graduação e 211 (33,55%) eram de cursos de pós-graduação. Mais especificamente, em relação ao nível do curso, participaram: 296 estudantes de licenciatura, 117 estudantes de bacharelado, 5 estudantes de graduação em tecnologia, 24 estudantes de especialização/MBA, 119 estudantes de mestrado e 68 estudantes de doutorado.

Quanto à distribuição geográfica, participaram estudantes de todas as 27 unidades federativas do Brasil. De modo mais específico, a amostra alcançou as seguintes localidades brasileiras: Amazonas (165; 26,23%; frequência absoluta e frequência relativa), Pará (16; 2,54%), Rondônia (8; 1,27%), Tocantins (8; 1,27%), Acre (3; 0,48%), Amapá (3; 0,48%), Roraima (2; 0,32%), Ceará (18; 2,86%), Bahia (15; 2,38%), Paraíba (15; 2,38%), Piauí (12; 1,91%), Maranhão (10; 1,59%), Alagoas (8; 1,27%), Sergipe (8; 1,27%), Pernambuco (7; 1,11%), Rio Grande do Norte (6; 0,95%), Brasília/DF (18; 2,86%), Mato Grosso (12; 1,91%), Mato Grosso do Sul (11; 1,75%), Goiás (9; 1,43%), São Paulo (57; 9,06%), Minas Gerais (52; 8,27%), Rio de Janeiro (17; 2,70%), Espírito Santo (17; 2,70%), Rio Grande do Sul (33; 5,25%), Santa Catarina (30; 4,77%) e Paraná (24; 3,82%). Em suma, participaram estudantes de todas as 5 regiões do Brasil: Norte (205; 32,59%), Sudeste (143; 22,73%), Nordeste (99; 15,74%), Sul (87, 13,83%) e Centro-Oeste (50, 7,95%). Houve também participantes de outros países: Angola (2; 0,32%), Portugal (5; 0,79%) e Moçambique (38; 6,04%).

No que toca ao trabalho profissional docente, 132 participantes são professores do ensino básico, 20 são professores do ensino superior, 11 são professores desses dois níveis de

ensino, 262 não trabalham como professores, mas estão cursando uma licenciatura, 47 são formados em cursos de licenciatura, mas recentemente não atuam na área, 75 não trabalham como professores e não estão cursando uma licenciatura, mas têm interesse em lecionar, 8 trabalham em cargos de gestão, coordenação ou formação de professores e 74 não têm interesse em atuar como professor. Em suma, a maior parte da amostra é formada por professores ou futuros professores (n = 472; 75,04%). O Quadro 14 descreve outras características dos participantes.

Quadro 14 – Outras características dos participantes (frequências), n = 629 estudantes universitários

<table>
<tr>
<td>TIPO DE INSTITUIÇÃO
– Pública (513; 81,56%)
– Privada (116; 18,44%)</td>
<td rowspan="2">RENDA MENSAL FAMILIAR
– Sem renda fixa (83; 13,20%)
– Até 1 salário-mínimo (105; 16,69%)
– De 1 a 2 salários-mínimos (129; 20,51%)
– De 2 a 3 salários-mínimos (85; 13,51%)
– De 3 a 4 salários-mínimos (69; 10,97%)
– De 4 a 5 salários-mínimos (50; 7,95%)
– Acima de 5 salários-mínimos (108; 17,17%)

ESTADO CIVIL
– Solteiro(a) (418; 66,45%)
– Casado(a) (125; 19,87%)
– Divorciado(a) (25; 3,97%)
– Separado(a) (5; 0,79%)
– Viúvo(a) (2; 0,32%)
– União estável (54; 8,59%)</td>
</tr>
<tr>
<td>MODALIDADE DE ENSINO
– Presencial (572; 90,94%)
– Semipresencial (15; 2,38%)
– Educação a distância (42; 6,68%)</td>
</tr>
<tr>
<td>PERÍODO DO CURSO
– 1ºa 2º (259; 41,18%)
– 3º a 4º (147; 23,37%)
– 5º a 7º (132; 20,99%)
– 8º a 12º (91; 14,47%)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>TIPO DE INSTITUIÇÃO ONDE CURSOU O ENSINO BÁSICO
– Todo em escola(s) da rede pública (460; 73,13%)
– Todo em escola(s) da rede privada (90; 14,31%)
– Parte em uma, parte na outra (79; 12,56%)

COR/RAÇA
– Branca (257; 40,86%)
– Negra (92; 14,63%)
– Parda (266; 42,29%)
– Indígena (11; 1,75%)
– Amarela (3; 0,48%)

NÚMERO DE FILHOS
– Não tenho filhos (412; 65,50%)
– Um (89; 14,15%)
– Dois (76; 12,08%)
– Três (33; 5,25%)
– Quatro ou mais (19; 3,02%)</td>
<td>PARTICIPAÇÃO NA VIDA ECONÔMICA DA FAMÍLIA
– Não trabalho e meus gastos são custeados pela família ou por outras pessoas (169; 26,87%)
– Trabalho, mas recebo ajuda financeira da família ou de outras pessoas (92; 14,63%)
– Trabalho e sou responsável apenas pelo meu próprio sustento (74; 11,76%)
– Trabalho, sou responsável pelo meu sustento e contribuo, parcialmente, para o sustento da família (169; 26,87%).
– Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família (106; 16,85%)
– Não trabalho, mas uso minha bolsa de estudos para custear meus gastos e ajudar a minha família (17; 2,70%)
– Aposentado(a) (2; 0,32%)</td>
</tr>
<tr>
<td colspan="2">TEMPO SEMANAL DEDICADO A UMA ATIVIDADE PROFISSIONAL REMUNERADA
208 (33,07%) não exercem uma atividade profissional remunerada, 22 (3,50%) trabalham, mas foram afastados para estudo, 102 (16,22%) trabalham até 20h semanais, 164 (26,07%) trabalham de 21 a 40h semanais, 103 (16,38%) trabalham mais de 40h semanais e 30 (4,77%) trabalham apenas eventualmente.</td>
</tr>
<tr>
<td colspan="2">TEMPO SEMANAL DEDICADO AOS ESTUDOS
6 (0,95%) apenas assistem às aulas, 26 (4,13%) estudam eventualmente, 32 (5,09%) estudam até 1h por semana, 127 (20,19%) estudam de 2 a 3h por semana, 173 (27,50%) estudam de 4 a 7h por semana, 103 (16,38%) estudam de 8 a 12h por semana e 162 (25,76%) estudam mais de 12h por semana.</td>
</tr>
</table>

Fonte: Base de dados da pesquisa PPGE-UFAM/CAPES (2023-2024).

4.1.2 Variáveis investigadas

O Quadro 15 apresenta as variáveis que foram consideradas nas análises estatísticas que deram origem aos resultados que serão apresentados e discutidos nesta seção.

Quadro 15 – Descrição das variáveis consideradas nas análises estatísticas (continua)

Código	Variáveis	Escala/ métrica	Valores
Variáveis de presságio			
BEO	Bom desempenho atribuído ao esforço e à organização dos estudos	Escalar	1 – 5
BC	Bom desempenho atribuído à capacidade	Escalar	1 – 5
BFACE	Bom desempenho atribuído a fatores aleatórios e contingências externas	Escalar	1 – 5
FFEO	Fraco desempenho atribuído à falta de esforço e de organização dos estudos	Escalar	1 – 5
FFACE	Fraco desempenho atribuído a fatores aleatórios e contingências externas	Escalar	1 – 5
FFC	Fraco desempenho atribuído à falta de capacidade	Escalar	1 – 5
P_BD	Atribuição predominante para o bom desempenho	Nominal	3 categorias: P_BEO, P_BC e P_BFACE
P_FD	Atribuição predominante para o fraco desempenho	Nominal	3 categorias: P_FFEO, P_FFC e P_FFACE
OOE	Oferta de orientação educativa	Nominal	2 categorias: sim e não
SX	Sexo	Nominal	2 categorias: masc. e fem.
NA	Nacionalidade	Nominal	2 categorias: brasileiro e estrangeiro
TIES	Tipo de instituição de ensino superior	Nominal	2 categorias: pública e privada
MEC	Modalidade de ensino do curso	Nominal	3 categorias: presencial, semipresencial e EaD
TIEB	Tipo de instituição em que cursou o ensino básico	Nominal	3 categorias: pública, privada e uma parte em cada rede
RMF	Renda mensal familiar	Ordinal	7 categorias: de sem renda fixa até acima de 5 salários
NEM	Nível de escolaridade da mãe	Ordinal	10 categorias: de sem instrução até doutorado
NEP	Nível de escolaridade do pai	Ordinal	10 categorias: de sem instrução até doutorado
PP	Participação dos pais na vida acadêmica dos estudantes	Ordinal	5 categorias: de muito fraca até muito boa
NC	Nível do curso	Ordinal	2 categorias: graduação e pós-graduação
TE	Tempo dedicado aos estudos por semana	Ordinal	7 categorias: de 0h a acima de 12h
TAPR	Tempo dedicado a uma atividade profissional remunerada por semana	Ordinal	4 categorias: de trabalho infrequente até mais de 40h
Variáveis de processo			
HE	Hábitos de estudo	Escalar	1 – 5
PE	Planejamento de estudo	Escalar	1 – 5
LA	Lugar e ambiente de estudo	Escalar	1 – 5
ME	Método de estudo	Escalar	1 – 5
HL	Hábitos de leitura	Escalar	1 – 5

Quadro 15 – Descrição das variáveis consideradas nas análises estatísticas (conclusão)

Código	Variáveis	Escala/ métrica	Valores
Variáveis de processo			
MA	Memória e atenção	Escalar	1 – 5
CC	Comportamento em classe	Escalar	1 – 5
TA	Técnicas auxiliares	Escalar	1 – 5
RE	Revisões e exames	Escalar	1 – 5
Variáveis de produto			
DAA	Desempenho acadêmico geral atual	Ordinal	5 categorias: de muito fraco a muito bom
DAP	Desempenho acadêmico geral passado (no ensino básico)	Ordinal	5 categorias: de muito fraco a muito bom
DUP	Desempenho acadêmico médio no último período letivo	Ordinal	5 categorias: 0–3,0 a 8,1–10,0
REB	Repetência (ano letivo) no ensino básico	Ordinal	5 categorias: de não repeti de ano a repeti 4 vezes ou mais
RDA	Reprovação em disciplinas no curso atual	Ordinal	5 categorias: de não reprovei a reprovei em 4 ou mais disciplinas

Fonte: Base de dados da pesquisa PPGE-UFAM/CAPES (2023-2024).

É importante destacar que a variável de processo HE refere-se à pontuação média da escala total QMHE, que vai de 1 a 5, com 5 indicando o grau máximo de concordância do participante com hábitos eficientes de estudo. De modo similar, a variável PE baseia-se na pontuação média (de 1 a 5) da dimensão planejamento de estudo do QMHE. O estudante que atinge 5 nessa variável relata que pratica com muita frequência o planejamento de estudo. As variáveis de processo LA, ME, HL, MA, CC, TA e RE, que se referem às outras dimensões do QMHE, seguem a mesma lógica de construção de PE. Com base no QMHE, entende-se que o hábito de estudo é um fenômeno complexo, composto por oito comportamentos específicos de estudo (as oito dimensões do QMHE).

A variável BC (bom desempenho atribuído à capacidade) foi construída com base na pontuação média (de 1 a 5) da subescala capacidade que compõe a dimensão bom desempenho do QARE. Desse modo, quanto maior for a pontuação obtida para a variável BC, por exemplo, maior será a concordância do estudante com essa atribuição causal. As variáveis atribucionais BEO, BFACE, FFC, FFEO e FFACE foram construídas da mesma forma, sendo que estas três últimas se referem à dimensão fraco desempenho do QARE.

Por fim, destaca-se a forma de construção das variáveis de atribuição predominante (P_BD e P_FD). Cada uma dessas variáveis se refere a três grupos de atribuição predominante. P_BD desdobra-se nos grupos P_BEO, P_BC e P_BFACE. Já P_FD refere-se aos grupos P_FFEO, P_FFC e P_FFACE. O participante é classificado como P_BFACE, por exemplo,

quando a pontuação média da subescala BFACE é superior às pontuações médias das outras subescalas da dimensão bom desempenho (BC e BEO) do QARE, ou seja, P_BFACE indica que a atribuição de bom desempenho a fatores aleatórios e contingências externas é predominante. De acordo com a mesma lógica, os participantes são classificados como P_BC e P_BEO. As atribuições predominantes P_FFC, P_FFEO e P_FFACE também foram construídas desse modo, mas consideradas na dimensão fraco desempenho do QARE.

4.1.3 Confiabilidade das escalas utilizadas

Para estimar a confiabilidade das escalas utilizadas na pesquisa, calculamos os coeficientes alfa de Cronbach desses instrumentos (ver Tabela 3).

Tabela 3 – Confiabilidade das escalas utilizadas (Alfa de Cronbach), n = 629 estudantes universitários

Questionário de Atribuições Causais para Resultados Escolares (QARE) Alfa de Cronbach do QARE = 0,89 (44 itens)	
Subescalas	Alfa de Cronbach
BC (5 itens)	0,76
BEO (5 itens)	0,85
BFACE (12 itens)	0,85
FFC (5 itens)	0,83
FFEO (5 itens)	0,89
FFACE (12 itens)	0,90
Questionário de Métodos e Hábitos de Estudo (QMHE) Alfa de Cronbach do QMHE = 0,93 (61 itens)	
Subescalas	Alfa de Cronbach
PE (6 itens)	0,79
LA (5 itens)	0,76
ME (8 itens)	0,77
HL (8 itens)	0,73
MA (7 itens)	0,71
CC (9 itens)	0,74
TA (11 itens)	0,75
RE (7 itens)	0,72

Fonte: Base de dados da pesquisa PPGE-UFAM/CAPES (2023-2024).

Ambas as escalas utilizadas, assim como as suas subescalas, apresentaram boa consistência interna, o que é indicado pelos valores dos coeficientes alfa de Cronbach calculados, sugerindo a adequação dos instrumentos para avaliar estatisticamente os fenômenos em causa. Em geral, um valor de 0,7-0,8 para o alfa de Cronbach é considerado aceitável, enquanto valores substancialmente mais baixos indicam uma escala não confiável (Field, 2009). O valor de alfa encontrado para o QMHE está de acordo com os valores de alfa encontrados em outros estudos que também utilizaram esse instrumento, valores não inferiores a 0,90 (Mascarenhas; Fernandes, 2009; Mascarenhas *et al*., 2009; Mascarenhas; Peluso; Gomes, 2010). Em relação ao QARE, os itens das três subescalas desse instrumento “apresentam, ao longo dos vários estudos já realizados, índices de consistência interna nunca inferiores a 0,75”

(Vargas; Miranda; Almeida, 2018, p. 13). Este resultado também foi observado no presente estudo.

4.1.4 Graus de adaptabilidade das atribuições causais

A teoria da atribuição informa que as atribuições causais para resultados acadêmicos geram certas consequências psicológicas e comportamentais que adaptam ou não o estudante ao processo de estudo-aprendizagem. Além disso, há atribuições causais mais adaptativas do que outras. Por exemplo, a atribuição de fraco desempenho à falta de esforço é mais adaptativa do que a atribuição de fraco desempenho à falta de talento. É nesse sentido que empregamos, nesta tese, a ideia de graus de adaptabilidade das atribuições. Essa ideia será utilizada na discussão da hipótese principal desta pesquisa.

Segundo Coll *et al*. (2008), as atribuições causais internas, instáveis e controláveis, tanto para o sucesso quanto para o insucesso, são aquelas que melhor dispõem o indivíduo para a aprendizagem. Por outro lado, esses autores destacam que atribuições de sucesso a causas externas, instáveis e incontroláveis seriam especialmente desfavoráveis para a aprendizagem, assim como as atribuições de fracasso a causas internas, estáveis e incontroláveis. Com base perspectiva desses autores, classificamos as variáveis BC, BEO, BFACE, FFC, FFEO e FFACE (subescalas do QARE) em três diferentes graus de adaptabilidade (ver Quadro 16).

Quadro 16 – Graus de adaptabilidade das atribuições causais consideradas

Atribuição causal	Classificação tridimensional	Grau de adaptabilidade
DIMENSÃO BOM DESEMPENHO		
BEO^{2} (Bom desempenho atribuído ao esforço e à organização dos estudos)	Causa interna, controlável e instável	Alto
BC^{1} (Bom desempenho atribuído à capacidade)	Causa interna, incontrolável e estável	Intermediário
BFACE^{0} (Bom desempenho atribuído a fatores aleatórios e contingências externas)	Causa externa, incontrolável e instável	Baixo
DIMENSÃO FRACO DESEMPENHO		
FFEO^{2} (Fraco desempenho atribuído à falta de esforço e de organização dos estudos)	Causa interna, controlável e instável	Alto
FFACE^{1} (Fraco desempenho atribuído a fatores aleatórios e contingências externas)	Causa externa, incontrolável e instável	Intermediário
FFC^{0} (Fraco desempenho atribuído à falta de capacidade)	Causa interna, incontrolável e estável	Baixo

Fonte: Elaboração própria (2024).

Observa-se que, no Quadro 16, os códigos das variáveis atribucionais estão elevados a um dos seguintes expoentes: 0, 1 ou 2. Esse recurso foi utilizado em outros momentos para informar o grau de adaptabilidade das atribuições causais consideradas: 2 indica a atribuição

mais adaptativa, 1 indica a atribuição com grau intermediário de adaptabilidade e o expoente 0 indica a atribuição menos adaptativa.

A hipótese central desta tese diz o seguinte: as atribuições causais mais adaptativas (internas, instáveis e controláveis), referentes tanto ao bom quanto ao fraco desempenho acadêmico, relacionam-se aos melhores resultados de hábitos de estudo e de desempenho acadêmico geral entre estudantes do ensino superior. Em termos operacionais, considerando a classificação das atribuições apresentada no Quadro 16 e as variáveis descritas no Quadro 15, essa hipótese pode ser traduzida da seguinte forma: BEO e FFEO relacionam-se aos melhores resultados da variável HE e da variável DAA.

Ademais, considerando que as atribuições causais suscitam diferentes graus de adaptabilidade, há a possibilidade de constatarmos uma *ordem ideal* das variáveis atribucionais em termos dos seus efeitos sobre o hábito de estudo e o desempenho acadêmico. Nesse sentido, as atribuições de bom desempenho que podem gerar os melhores resultados de hábitos de estudo e de desempenho acadêmico são, em ordem: BEO (a atribuição mais adaptativa) pode gerar os melhores resultados relativos, BC pode gerar os resultados intermediários e BFACE (a atribuição menos adaptativa) pode gerar os piores resultados relativos (BEO > BC > BFACE). Considerando as atribuições de fraco desempenho, a ordem ideal seria: FFEO, FFACE e FFC (FFEO > FFACE > FFC).

4.1.5 Estatísticas descritivas

Na Tabela 4, apresentam-se as estatísticas descritivas das variáveis atribucionais em estudo. Nela, as médias dessas variáveis estão organizadas em ordem decrescente, de cima para baixo. Segundo os resultados dessa tabela, verifica-se que as variáveis atribucionais com as maiores médias de suas respectivas dimensões são BEO e FFEO, as atribuições mais adaptativas para o bom e para o fraco desempenho acadêmico. Isso quer dizer que os participantes tendem a explicar os seus resultados acadêmicos recorrendo, majoritariamente, ao esforço e à organização dos estudos. Esse padrão atribucional, calcado em causas internas e controláveis, também foi observado em outros estudos com estudantes universitários (Fernández *et al*., 2015; Vargas; Miranda; Almeida, 2018; Sousa; Ferreira; Miranda, 2019; Minutti; Santos; Ferraz, 2021; Barbosa *et al*., 2022). Esse estilo atribucional indica que os estudantes se responsabilizam pelos seus resultados acadêmicos (Miranda *et al*., 2012; Minutti; Santos; Ferraz, 2021). Como acrescentam Ganda e Boruchovitch (2011, p. 10-11), “os alunos com atribuições mais apropriadas à aprendizagem (internas e controláveis) acreditam mais em

sua capacidade, são mais motivados e apresentam um melhor rendimento". Observe a Tabela 4.

Tabela 4 – Médias, desvios-padrão, medianas, intervalos interquartis, valores mínimo e máximo das subescalas do QARE, n = 629 estudantes universitários

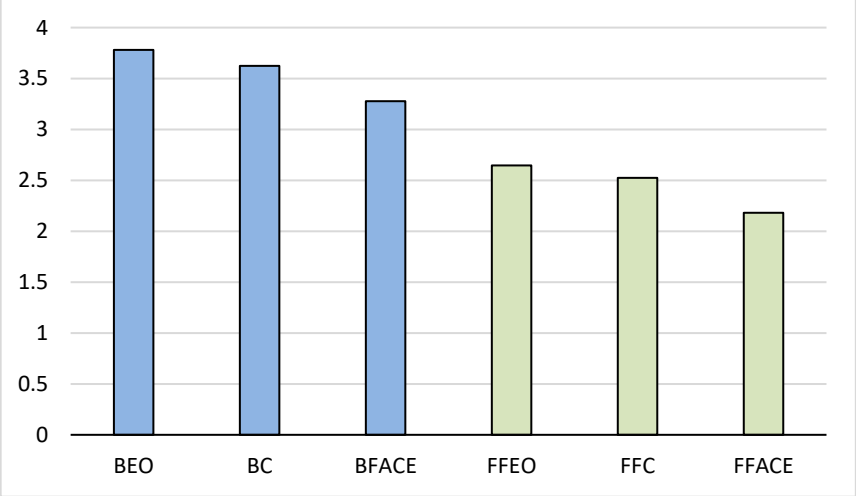
Dimensão	Subescalas do QARE	Mínimo	Máximo	Média	Mediana	Desvio-padrão	Intervalo interquartil
Bom desempenho	BEO	1,00	5,00	3,781	3,800	0,844	1,20
	BC	1,00	5,00	3,624	3,600	0,715	0,80
	BFACE	1,00	5,00	3,277	3,250	0,693	1,00
Fraco desempenho	FFEO	1,00	5,00	2,646	2,600	1,043	1,60
	FFC	1,00	5,00	2,524	2,400	0,893	1,15
	FFACE	1,00	4,92	2,181	2,083	0,765	0,92

Fonte: Base de dados da pesquisa PPGE-UFAM/CAPES (2023-2024).

Ainda no que toca à Tabela 4, observa-se que os participantes tendem, em segundo lugar, a apresentar como justificativas para o bom/fraco desempenho as capacidades (BC e FFC), causas internas, estáveis e incontroláveis. Enfim, as causas externas (BFACE e FFACE) apresentaram, em suas respectivas dimensões, médias inferiores às causas internas. Em linhas gerais, os resultados dessa tabela sugerem que os estudantes explicam seus sucessos e insucessos acadêmicos recorrendo, sobretudo, a causas internas.

O Gráfico 1 apresenta o comportamento das médias das diferentes subescalas do QARE, tal como detalhadas na Tabela 4.

Gráfico 1 – Médias das subescalas do QARE, n = 629 estudantes universitários



Fonte: Base de dados da pesquisa PPGE-UFAM/CAPES (2023-2024).

Com base na análise descritiva dos itens do QARE (ver Apêndice D), verifica-se que "Devo meu bom desempenho ao empenho que coloco no meu estudo" e "Devo meu fraco desempenho ao pouco tempo que dedico ao estudo" foram as atribuições particulares com as

quais os participantes mais concordaram, itens do QARE que integram as subescalas BEO e FFEO, respectivamente. Por outro lado, “Devo meu bom desempenho à minha boa sorte” e “Devo meu fraco desempenho ao fato de os professores me terem marcado como mau aluno” foram as atribuições particulares com as quais eles menos concordaram, itens do QARE que integram as subescalas BFACE e FFACE, respectivamente. Esses resultados reforçam aqueles descritos na Tabela 4 e no Gráfico 1.

A Tabela 5 confirma o padrão evidenciado na Tabela 4. Mesmo dividindo a amostra principal por “sexo”, “nível do curso”, “tipo de instituição” e “nacionalidade”, as causas com as maiores médias de suas respectivas dimensões são, de modo geral, BEO e FFEO (esforço e organização dos estudos), seguidas por BC e FFC (capacidades), o que evidencia a consistência do estilo atribucional interno dos participantes.

Tabela 5 – Médias (e desvios-padrão) das subescalas do QARE, por sexo, nível do curso, tipo de instituição e nacionalidade

Características		Atribuições de bom desempenho			Atribuições de fraco desempenho		
		BEO	**BC**	**BFACE**	**FFEO**	**FFC**	**FFACE**
Sexo	Masculino	3,748	3,702	3,328	2,632	2,435	2,244
		(0,875)	(0,746)	(0,694)	(1,027)	(0,927)	(0,859)
	Feminino	3,800	3,579	3,249	2,654	2,574	2,146
		(0,826)	(0,694)	(0,691)	(1,054)	(0,871)	(0,705)
Nível do curso	Graduação	3,742	3,663	3,289	2,659	2,564	2,225
		(0,864)	(0,734)	(0,701)	(1,037)	(0,877)	(0,778)
	Pós-graduação	3,861	3,545	3,261	2,619	2,453	2,094
		(0,802)	(0,674)	(0,674)	(1,059)	(0,920)	(0,735)
Tipo de instituição	Pública	3,748	3,589	3,272	2,658	2,526	2,218
		(0,845)	(0,717)	(0,676)	(1,039)	(0,901)	(0,761)
	Privada	3,917	3,771	3,294	2,581	2,509	2,008
		(0,829)	(0,693)	(0,766)	(1,061)	(0,868)	(0,768)
Nacionalidade	Brasileiro	3,754	3,597	3,263	2,647	2,514	2,163
		(0,856)	(0,718)	(0,690)	(1,041)	(0,886)	(0,761)
	Não brasileiro	4,115	3,949	3,456	2,634	2,647	2,402
		(0,592)	(0,596)	(0,704)	(1,083)	(0,974)	(0,793)

Fonte: Base de dados da pesquisa PPGE-UFAM/CAPES (2023-2024).

A Tabela 6 mostra as médias das variáveis atribucionais (subescalas do QARE), separadas por grupos de desempenho (muito fraco, fraco, regular, bom e muito bom). As células dessa tabela que estão destacadas em azul indicam as maiores médias de cada uma das variáveis atribucionais. Esses destaques sugerem um padrão interessante. Os estudantes com os melhores desempenhos (bom e muito bom) são os que mais concordam com as atribuições de bom desempenho, enquanto os estudantes com os piores desempenho (fraco e muito fraco) são aqueles que mais concordam com as atribuições de fraco desempenho. Além disso, observa-se

que os estudantes com desempenhos regular, bom e muito bom têm médias nas variáveis atribucionais de bom desempenho que seguem uma ordem: a variável BEO (a atribuição mais adaptativa para o bom desempenho) tem a maior média, BC fica em segundo lugar e BFACE (a atribuição menos adaptativa para o bom desempenho) tem a menor média. Este resultado é compatível com a hipótese da ordem ideal. Em relação às atribuições de fraco desempenho, as médias nas variáveis atribucionais de fraco desempenho seguiram, para todos os grupos de desempenho, a seguinte ordem: a variável FFEO (a atribuição mais adaptativa para o fraco desempenho) tem a maior média, FFC fica em segundo lugar e FFACE tem a menor média; essa sequência não é compatível com a hipótese da ordem ideal.

Tabela 6 – Médias (e desvios-padrão) das subescalas do QARE, por grupos de desempenho (níveis da variável DAA)

Dimensão	Subescalas do QARE	Muito fraco	Fraco	Regular	Bom	Muito bom
Bom desempenho	BEO	2,667 (2,082)	2,889 (0,887)	3,351 (0,816)	3,848 (0,766)	4,194 (0,700)
	BC	3,600 (1,311)	3,256 (0,816)	3,297 (0,670)	3,640 (0,679)	3,909 (0,679)
	BFACE	3,194 (1,569)	2,767 (0,581)	3,073 (0,601)	3,336 (0,703)	3,320 (0,673)
Fraco desempenho	FFEO	4,867 (0,231)	3,344 (0,946)	2,814 (0,885)	2,662 (1,032)	2,276 (1,076)
	FFC	4,400 (0,872)	2,826 (0,726)	2,744 (0,818)	2,514 (0,862)	2,159 (0,892)
	FFACE	3,556 (1,134)	2,410 (0,755)	2,273 (0,730)	2,178 (0,746)	1,971 (0,715)

Nota: O tom mais forte de azul indica a maior média da variável atribucional em questão, enquanto o tom mais fraco indica a segunda maior média.

Fonte: Base de dados da pesquisa PPGE-UFAM/CAPES (2023-2024).

Na Tabela 7, apresentam-se as estatísticas descritivas referentes aos diferentes comportamentos de estudo investigados. Nela, as médias dessas variáveis estão organizadas em ordem decrescente, de cima para baixo. Ressalta-se que a variável HE (em destaque nessa tabela) indica o construto complexo formado pelos oito comportamentos de estudo investigados. Isso quer dizer que os hábitos de estudo dos participantes também estão sendo estudados com base nos comportamentos que os compõem. Tal análise multifacetada vai ao encontro do que explicam Pergher *et al*. (2012, p. 277): “uma pessoa que apresenta hábitos de estudo adequados é aquela que emite diversos comportamentos que compõem a classe de comportamentos mais geral denominada estudar”. Os resultados da Tabela 7 demonstram que as técnicas auxiliares de estudo (TA), as revisões e realizações de exames (RE) e o uso de métodos de estudo (ME) são os comportamentos de estudo praticados com maior frequência

pelos participantes. Por outro lado, os comportamentos praticados com menor frequência são os hábitos de leitura (HL), a memória e atenção (MA) e o planejamento de estudo (PE).

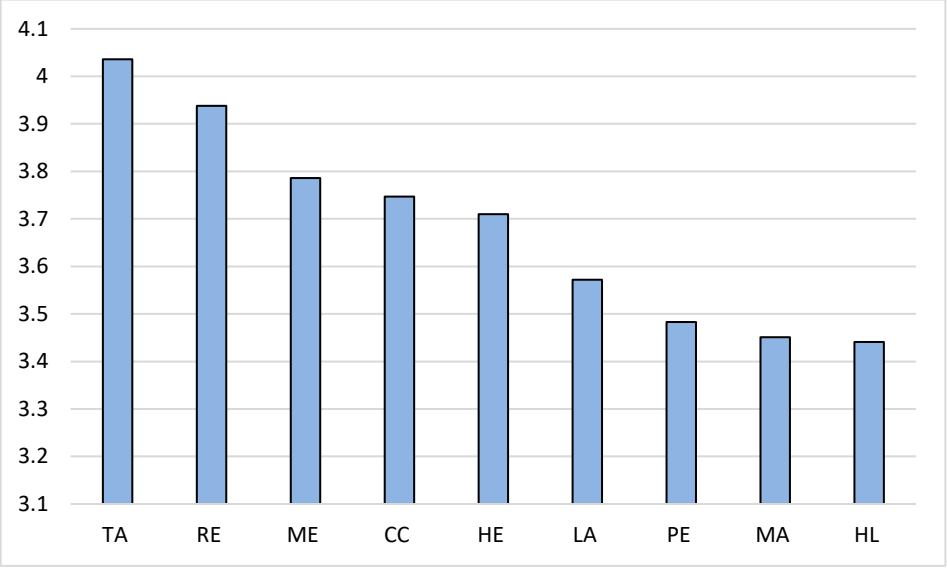
Tabela 7 – Médias, desvios-padrão, medianas, intervalos interquartis, valores mínimo e máximo das subescalas do QMHE, n = 629 estudantes universitários

Subescalas do QMHE	Mín.	Máx.	Média	Mediana	Desvio-padrão	Intervalo interquartil
TA (Técnicas auxiliares de estudo)	2,00	5,00	4,036	4,091	0,574	0,73
RE (Revisões e exames)	1,57	5,00	3,938	4,000	0,650	0,86
ME (Método de estudo)	1,00	5,00	3,786	3,875	0,699	0,88
CC (comportamento em classe)	1,44	5,00	3,747	3,778	0,624	0,89
HE (Hábitos de estudo)	1,69	4,87	3,710	3,721	0,514	0,69
LA (Lugar e ambiente)	1,00	5,00	3,572	3,800	0,861	1,20
PE (Planejamento de estudo)	1,00	5,00	3,483	3,500	0,811	1,17
MA (Memória e atenção)	1,29	5,00	3,451	3,429	0,698	1,00
HL (Hábitos de leitura)	1,13	4,88	3,441	3,429	0,610	0,81

Fonte: Base de dados da pesquisa PPGE-UFAM/CAPES (2023-2024).

O Gráfico 2 descreve o comportamento das médias das diferentes subescalas do QMHE, tal como detalhadas na Tabela 7. Para uma análise descritiva dos itens do QMHE, ver Apêndice E.

Gráfico 2 – Médias das subescalas do QMHE, n = 629 estudantes universitários



Fonte: Base de dados da pesquisa PPGE-UFAM/CAPES (2023-2024).

A Tabela 8 apresenta as médias das variáveis referentes a comportamentos de estudo (subescalas do QMHE), separadas por grupos de desempenho (muito fraco, fraco, regular, bom e muito bom). Observa-se um padrão consistente nessa tabela. Os valores das médias seguem uma ordem crescente, sendo que a coluna “muito fraco” contém as menores médias de todas as subescalas do QMHE e a coluna “muito bom” contém as maiores médias dessas subescalas.

Esse resultado sugere que os indivíduos com os melhores desempenhos acadêmicos são também aqueles com os melhores comportamentos e hábitos de estudo.

Tabela 8 – Médias (e desvios-padrão) das subescalas do QMHE, por grupos de desempenho (níveis da variável DAA)

Subescalas do QMHE	Muito fraco	Fraco	Regular	Bom	Muito bom
HE	3,008	3,163	3,426	3,759	3,957
	(1,357)	(0,633)	(0,477)	(0,440)	(0,406)
PE	2,417	2,754	3,125	3,558	3,835
	(1,766)	(0,965)	(0,796)	(0,706)	(0,778)
LA	2,450	2,915	3,296	3,654	3,857
	(1,147)	(1,071)	(0,812)	(0,790)	(0,853)
ME	2,969	3,144	3,513	3,813	4,114
	(1,763)	(0,852)	(0,673)	(0,612)	(0,668)
HL	2,719	2,956	3,187	3,470	3,667
	(1,484)	(0,678)	(0,572)	(0,540)	(0,621)
MA	2,750	2,995	3,155	3,485	3,709
	(1,584)	(0,873)	(0,671)	(0,633)	(0,675)
CC	3,167	3,147	3,507	3,809	3,905
	(1,236)	(0,677)	(0,667)	(0,571)	(0,554)
TA	3,659	3,667	3,745	4,080	4,252
	(1,002)	(0,706)	(0,618)	(0,509)	(0,502)
RE	3,321	3,434	3,643	3,985	4,134
	(1,402)	(0,738)	(0,651)	(0,612)	(0,587)

Fonte: Base de dados da pesquisa PPGE-UFAM/CAPES (2023-2024).

Ainda em relação à Tabela 8, observa-se que os estudantes de todos os grupos de desempenho praticam com maior frequência (maior média) o comportamento TA (técnicas auxiliares de estudo). As técnicas auxiliares de estudo são os procedimentos de busca e uso de informações que estão disponíveis em diferentes meios, como bibliotecas, dicionários, gráficos, livros de consulta, fichas, arquivos no computador, *internet* etc.; são também as técnicas utilizadas na expressão escrita e oral. Por outro lado, os estudantes com desempenho bom e muito bom praticam com menor frequência o comportamento HL (hábitos de leitura), enquanto os demais grupos de desempenho praticam com menor frequência o comportamento PE (planejamento do estudo). Esses resultados indicam que os estudantes com bom e muito bom desempenho têm as técnicas auxiliares de estudo como ponto forte e os hábitos de leitura como ponto fraco. E os estudantes com desempenho regular, fraco e muito fraco têm as técnicas auxiliares de estudo como ponto forte e o planejamento do estudo como ponto fraco.

Outro comportamento que ajuda a descrever os hábitos de estudo dos participantes é o tempo que eles dedicam aos estudos. A Tabela 9 fornece informações a esse respeito.

Tabela 9 – Médias, desvios-padrão, valores mínimo e máximo, medianas e intervalos interquartis da variável TE (tempo dedicado aos estudos por semana), por grupos de desempenho

Grupos de desempenho	Mínimo	Máximo	Média	Mediana	Desvio-padrão	Intervalo interquartil
Muito bom	1	7	5,59	6,00	1,314	2
Bom	1	7	5,33	5,00	1,379	3
Regular	1	7	5,07	5,00	1,449	3
Fraco	1	7	3,81	4,00	1,650	3
Muito fraco	3	7	4,25	3,50	1,893	3

Nota: Valores da variável TE: 1 = 0h, 2 = estudo eventual, 3 = até 1h, 4 = 2-3h, 5 = 4-7h, 6 = 8-12h e 7 = acima de 12h

Fonte: Base de dados da pesquisa PPGE-UFAM/CAPES (2023-2024).

Os resultados da Tabela 9, que reforçam os da Tabela 8, evidenciam que os estudantes com os melhores desempenhos são aqueles que dedicam mais tempo aos estudos. Como esses estudantes também possuem os melhores hábitos de estudo (Tabela 8), é provável que eles utilizem esse tempo mais extenso de forma organizada e estratégica – uma união entre quantidade e qualidade de estudo. Segundo Gaeta-González e Cavazos-Arroyo (2016), o fato de os estudantes com alto índice de desempenho dedicarem mais tempo por semana a atividades de estudo fora da sala de aula sugere que eles percebem que os resultados acadêmicos positivos são um produto do seu esforço pessoal. De fato, os estudantes com os melhores desempenhos, como mostra a Tabela 6, são os que mais concordam com as atribuições de bom desempenho ao esforço e à organização dos estudos.

Por outro lado, há pesquisas que mostram que a quantidade de estudo (tempo gasto estudando) não influencia significativamente o desempenho acadêmico (Schuman *et al*., 1985; Plant *et al*., 2005; Nonis; Hudson, 2006). Entretanto, quando o tempo de estudo é acompanhado pelo emprego de métodos e hábitos de estudo apropriados, verificam-se impactos significativos no desempenho acadêmico (Nonis; Hudson, 2010; Gaeta-González; Cavazos-Arroyo, 2016). Este parece ser o contexto no qual se insere os resultados da Tabela 9. Como resume Liu (2022), o estudante não deve perseguir cegamente o aumento do tempo de estudo, mas, sim, fazer bom uso desse tempo, o que requer o uso de métodos adequados de estudo.

Por fim, a Tabela 10 resume o histórico de desempenho dos participantes. Grande parte deles considera seu desempenho atual e passado bons ou muito bons, não reprovou em disciplina no curso, nunca repetiu de ano no ensino básico e atingiu, no último semestre letivo de seu curso, uma média de 8,1 a 10,0.

Tabela 10 – Histórico de desempenho dos participantes (frequências relativas referentes às variáveis de produto), n = 629 estudantes universitários

Variáveis de produto		Categorias	%
DAA	Desempenho acadêmico geral atual	Muito fraco	0,70
		Fraco	4,50
		Regular	20,1
		Bom	53,0
		Muito bom	21,7
DAP	Desempenho acadêmico geral passado (no ensino básico)	Muito fraco	2,90
		Fraco	5,80
		Regular	20,2
		Bom	38,8
		Muito bom	30,2
DUP	Desempenho acadêmico médio no último período letivo	0 a 3,0	1,60
		3,1 a 5,0	2,60
		5,1 a 7,0	11,1
		7,1 a 8,0	31,2
		8,1 a 10,0	53,5
REB	Repetência no ensino básico	Não repeti	77,5
		1 vez	15,9
		2 vezes	4,00
		3 vezes	2,40
		4 vezes ou mais	0,20
RDA	Reprovação em disciplinas no curso atual	Não reprovei	78,4
		1 disciplina	7,60
		2 disciplinas	5,30
		3 disciplinas	3,60
		4 disciplinas ou mais	5,00

Fonte: Base de dados da pesquisa PPGE-UFAM/CAPES (2023-2024).

4.1.6 Correlações: atribuições causais, hábitos de estudo e desempenho acadêmico

Na Tabela 11, os coeficientes de Spearman indicam que todas as variáveis da dimensão bom desempenho do QARE estão significativa e positivamente correlacionadas com HE. Quer dizer, à medida que os valores das variáveis BEO, BC e BFACE aumentam, os valores da variável HE (hábitos de estudo) também aumentam.

Por outro lado, todas as variáveis da dimensão fraco desempenho do QARE estão significativa e negativamente correlacionadas com a variável HE. Ou seja, à medida que os valores das variáveis FFC, FFEO e FFACE diminuem, os valores da variável HE aumentam. Dito de outro modo, quanto menos se concorda que o fraco desempenho deve-se à falta de esforço e de organização dos estudos, à falta de capacidade ou a fatores aleatórios e contingências externas, mais consistentes são os bons hábitos de estudo correspondentes.

Tabela 11 – Correlações entre atribuições causais para o bom e para o desempenho e hábitos de estudo (HE), n = 629 estudantes universitários

Dimensões		Atribuições de bom desempenho			Atribuições de fraco desempenho		
Variáveis atribucionais		**BEO[2]**	**BC[1]**	**BFACE[0]**	**FFEO[2]**	**FFC[0]**	**FFACE[1]**
***ρ* de Spearman**	HE	0,709**	0,514**	0,398**	-0,267**	-0,178**	-0,158**
Sig. (bilateral)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

** A correlação é significativa ao nível de 0,01 (bilateral).

Fonte: Base de dados da pesquisa PPGE-UFAM/CAPES (2023-2024).

Em particular, a variável HE está mais intensamente correlacionada com a variável BEO (ρ = 0,709; p < 0,001) – uma correlação forte – do que com as outras variáveis referentes a atribuições de bom desempenho acadêmico (BC e BFACE). Isso significa que BEO exerce mais influência sobre HE do que as outras variáveis atribucionais de bom desempenho. HE mantém com as variáveis BC e BFACE correlações moderadas e fracas, respectivamente. Como foi mencionado, BEO refere-se ao tipo mais adaptativo de atribuição causal para o bom desempenho acadêmico, enquanto BC é de grau intermediário e BFACE é a menos adaptativa. Verifica-se, portanto, a ordem ideal. Ademais, quanto às atribuições de fraco desempenho, verifica-se ainda, na Tabela 11, que FFEO (a atribuição mais adaptativa para o fraco desempenho) é a variável mais intensamente correlacionada com a variável HE. Em suma, as atribuições mais adaptativas de cada dimensão estão mais fortemente correlacionadas com os hábitos de estudo.

Os resultados da Tabela 11 convergem com os de pesquisas anteriores que mostraram que as atribuições causais para resultados acadêmicos influenciam as estratégias de aprendizagem autorreguladas (Perels; Dignath; Schmitz, 2009; Kumar; Bhalla, 2019). Por exemplo, Kumar e Bhalla (2019) verificaram que os estudantes de graduação que atribuíram seus resultados acadêmicos aos seus métodos e hábitos de estudo (atribuição adaptativa) tinham melhores indicadores de aprendizagem autorregulada do que aqueles que atribuíram seus resultados à capacidade, ao esforço ou à sorte. Segundo os autores, estudantes com esse padrão atribucional envolvem-se de forma ativa nas tarefas, planejam estrategicamente sua aprendizagem e fazem bom uso de estratégias de organização das informações, em suma, planejam, monitoram e regulam seu aprendizado. Os resultados da Tabela 12 reforçam e precisam os da Tabela 11.

Tabela 12 – Correlações entre comportamentos de estudo (subescalas QMHE) e atribuições causais (subescalas do QARE), n = 629 estudantes universitários

Comportamentos de estudo	Atribuições de bom desempenho			Atribuições de fraco desempenho		
	BEO²	**BC¹**	**BFACE⁰**	**FFEO²**	**FFACE¹**	**FFC⁰**
PE (Planejamento de estudo)	0,583**	0,306**	0,289**	-0,238**	-0,049	-0,085*
LA (Lugar e ambiente de estudo)	0,412**	0,259**	0,183**	-0,157**	-0,153**	-0,161**
ME (Método de estudo)	0,576**	0,422**	0,372**	-0,255**	-0,120**	-0,116**
HL (Hábitos de leitura)	0,451**	0,352**	0,325**	-0,152**	-0,098*	-0,157**
MA (Memória e atenção)	0,529**	0,441**	0,300**	-0,132**	-0,054	-0,060
CC (Comportamento em classe)	0,571**	0,456**	0,366**	-0,241**	-0,167**	-0,151**
TA (Técnicas auxiliares)	0,557**	0,402**	0,273**	-0,216**	-0,184**	-0,211**
RE (Revisões e exames)	0,579**	0,448**	0,355**	-0,241**	-0,106**	-0,148**

* A correlação é significativa ao nível de 0,05 (bilateral).
** A correlação é significativa ao nível de 0,01 (bilateral).

Fonte: Base de dados da pesquisa PPGE-UFAM/CAPES (2023-2024).

Os resultados da Tabela 12 evidenciam alguns padrões importantes. Primeiro, todas as variáveis referentes a comportamentos de estudo (de PE a RE) estão correlacionadas significativamente com todas as atribuições causais para resultados acadêmicos investigadas (de BEO a FFC). Há três exceções, apenas. Não há correlação significativa entre PE e FFACE, entre MA e FFACE e MA e FFC. Destaca-se que FFC e FFACE são as atribuições para fraco desempenho com graus baixo e intermediário de adaptabilidade, respectivamente.

Em segundo lugar, a coluna BEO da Tabela 12 contém os maiores coeficientes de correlação calculados. Isso indica que BEO (bom desempenho atribuído ao esforço e à organização dos estudos) é a atribuição causal mais fortemente correlacionada com todos os comportamentos de estudo investigados. Nota-se que BEO é a atribuição mais adaptativa para o bom desempenho acadêmico. A coluna BC, que corresponde à atribuição com grau intermediário de adaptabilidade, fica em segundo lugar na lista das colunas da Tabela 12 com os maiores coeficientes de correlação; a coluna BFACE, por sua vez, fica em terceiro lugar (BFACE é a atribuição menos adaptativa para o bom desempenho acadêmico). Ou seja, considerando a dimensão bom desempenho acadêmico, BEO, BC e BFACE são, nessa ordem, as colunas com os maiores coeficientes de correlação e, nessa mesma ordem, elas são: a atribuição mais adaptativa para o bom desempenho acadêmico (BEO), a atribuição com grau intermediário de adaptabilidade (BC) e a atribuição menos adaptativa (BFACE). Verifica-se, portanto, a ordem ideal.

Em terceiro lugar, a Tabela 12 explicita o mesmo padrão de direção da correlação que evidencia a Tabela 11. Todas as atribuições de bom desempenho acadêmico (BEO, BC e

BFACE) correlacionam-se positivamente com todos os comportamentos de estudo investigados (PE, LA, ME, HL, MA, CC, TA e RE). Lado outro, todas as atribuições de fraco desempenho (FFEO, FC e FFACE) correlacionam-se negativamente com todos esses comportamentos de estudo, sendo que FFEO (a atribuição mais adaptativa para o fraco desempenho acadêmico) é a coluna da dimensão fraco desempenho com a maioria dos mais altos coeficientes de correlação dessa dimensão. A Tabela 13 mostra como os diferentes comportamentos de estudo inter-relacionam-se.

Tabela 13 – Correlações entre os diferentes comportamentos de estudo investigados (subescalas do QMHE), n = 629 estudantes universitários

Subescalas	HE	PE	LA	ME	HL	MA	CC	TA	RE
HE	1,00**	0,737**	0,588**	0,814**	0,699**	0,742**	0,778**	0,805**	0,770**
PE		1,00**	0,504**	0,560**	0,463**	0,506**	0,470**	0,467**	0,487**
LA			1,00**	0,381**	0,383**	0,325**	0,350**	0,369**	0,337**
ME				1,00**	0,477**	0,676**	0,601**	0,579**	0,568**
HL					1,00**	0,429**	0,480**	0,568**	0,454**
MA						1,00**	0,521**	0,498**	0,534**
CC							1,00**	0,642**	0,606**
TA								1,00**	0,667**
RE									1,00**

** A correlação é significativa ao nível de 0,01 (bilateral).

Fonte: Base de dados da pesquisa PPGE-UFAM/CAPES (2023-2024).

Os resultados da Tabela 13 demonstram que todos os comportamentos de estudo se correlacionam significativa e positivamente uns com os outros, com destaque para as correlações entre ME (métodos de estudo) e MA (memória e atenção), TA (técnicas auxiliares de estudo) e RE (revisões e exames) e TA e CC (comportamento estratégico em classe), que atingiram os maiores coeficientes de correlação. Ademais, ME e TA foram os comportamentos de estudo que se correlacionaram mais intensamente com os hábitos de estudo (variável HE), uma correlação forte, o que confirma a importância dos métodos e técnicas de estudo para a formação de hábitos de estudo eficientes.

Tabela 14 – Correlações entre hábitos de estudo, comportamentos específicos de estudo e desempenho acadêmico atual (DAA), n = 629 estudantes universitários

Variáveis de processo	HE	TA	RE	ME	CC	LA	PE	MA	HL
***ρ* de Spearman** DAA	0,384**	0,298**	0,276**	0,335**	0,245**	0,268**	0,335**	0,294**	0,297**
Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

** A correlação é significativa ao nível de 0,01 (bilateral).

Fonte: Base de dados da pesquisa PPGE-UFAM/CAPES (2023-2024).

A partir das informações da Tabela 14, observa-se que todas as dimensões do QMHE se correlacionam significativa e positivamente com o desempenho acadêmico atual (DAA). Mais especificamente, verifica-se que há uma correlação significativa, positiva e fraca entre os hábitos de estudo e o desempenho acadêmico atual (ρ = 0,384; p < 0,001). Ou seja, altos valores de HE tendem a corresponder a altos níveis de DAA. Tais resultados são congruentes com os de estudos que mostram que os hábitos de estudo interferem no rendimento acadêmico de estudantes do ensino superior (Elliot; McGregor; Gable, 1999; Okpala; Okpala; Ellis, 2000; Magu, 2004; Credé; Kuncel, 2008; Andrade-Valles *et al*., 2018; Mascarenhas *et al*., 2020a; Ramudo-Andion *et al*., 2020; Brown-Kramer, 2021; Biwer, de Bruin e Persky, 2023). Além disso, entre todas as dimensões do QMHE, as variáveis ME (método de estudo) e PE (planejamento de estudo) destacaram-se como os comportamentos de estudo mais fortemente correlacionados com o desempenho acadêmico atual.

Tabela 15 – Correlações entre atribuições causais para o bom e para o fraco desempenho e desempenho acadêmico atual (DAA), n = 629 estudantes universitários

Dimensões		Atribuições de bom desempenho			Atribuições de fraco desempenho		
Variáveis atribucionais		**BEO^{2}**	**BC^{1}**	**BFACE^{0}**	**FFC^{0}**	**FFEO^{2}**	**FFACE^{1}**
ρ de Spearman	DAA	0,385**	0,284**	0,174**	-0,262**	-0,233**	-0,174**
Sig. (bilateral)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

** A correlação é significativa ao nível de 0,01 (bilateral).

Fonte: Base de dados da pesquisa PPGE-UFAM/CAPES (2023-2024).

Com base na Tabela 15, verifica-se que DAA se correlaciona significativamente com todas as variáveis investigadas referentes a atribuições causais. A correlação é positiva para atribuições de bom desempenho e negativa para atribuições de fraco desempenho. Considerando as atribuições de bom desempenho, o desempenho acadêmico atual está mais fortemente correlacionado com a variável BEO (a atribuição mais adaptativa) do que com as variáveis BC e BFACE, que ficam, respectivamente, em segundo e terceiro lugares, em termos de intensidade de correlação nessa dimensão (também em termos de graus adaptabilidade) – verifica-se aqui a ordem ideal. Esse padrão é semelhante ao observado na Tabela 11, na correlação entre as atribuições de bom desempenho e os hábitos de estudo (variável HE). Esses resultados são compatíveis com os de Fernández *et al*. (2015). Segundo esses autores, as atribuições causais internas (a capacidade e o esforço) associam-se ao desempenho acadêmico alto, facilitando a motivação de realização. Por outro lado, em relação às atribuições de fraco desempenho, a Tabela 15 evidencia que o desempenho acadêmico atual está mais fortemente correlacionado com a variável FFC (a atribuição menos adaptativa para o fraco desempenho).

Além do mais, os resultados da Tabela 15 confirmam aqueles de estudos que demonstraram que as atribuições causais impactam o rendimento acadêmico (Ramudo-Andión *et al*., 2017; Minutti; Santos; Ferraz, 2021; Cuadro; Leibovici; Costa-Ball, 2023; Fernández *et al*., 2015; Ramudo-Andion *et al*., 2020). Por exemplo, Fernández *et al*. (2015) demonstraram que as atribuições causais internas (esforço e capacidade) estão relacionadas ao alto desempenho acadêmico entre estudantes universitários. Ramudo-Andion *et al.* (2020) verificaram que abordagens profundas de aprendizagem e atribuições causais internas (capacidade e esforço) predizem, de modo significativo e positivo, o desempenho acadêmico entre estudantes da educação básica.

Em resumo, nesta seção (4.1.6), foi possível verificar que:

1. os hábitos de estudo (variável HE) correlacionaram-se significativa e positivamente com todas as variáveis atribucionais referentes ao bom desempenho acadêmico, ocorrendo uma correlação fraca com BFACE (a atribuição menos adaptativa para o bom desempenho), moderada com BC (a atribuição com grau intermediário de adaptabilidade) e forte com BEO (a atribuição mais adaptativa para o bom desempenho acadêmico);
2. os hábitos de estudo correlacionaram-se significativa, fraca e negativamente com todas as variáveis atribucionais referentes ao fraco desempenho acadêmico, sendo que a variável FFEO (a atribuição mais adaptativa para o fraco desempenho acadêmico) apresentou a correlação de maior intensidade e FFACE (a atribuição com grau intermediário de adaptabilidade) apresentou a correlação de menor intensidade;
3. as variáveis referentes aos comportamentos específicos de estudo (dimensões do QMHE) correlacionaram-se significativamente com as variáveis atribucionais investigadas, sendo que esses comportamentos se correlacionaram positivamente com as atribuições de bom desempenho e negativamente com as atribuições de fraco desempenho;
4. nas correlações entre os comportamentos específicos de estudo e as variáveis atribucionais, as correlações com BEO (a atribuição mais adaptativa para o bom desempenho acadêmico) geraram os maiores coeficientes de correlação, BC ficou em segundo lugar e BFACE ficou em terceiro lugar;
5. os hábitos de estudo (variável HE) e todos os comportamentos específicos de estudo (subescalas do QMHE) correlacionaram-se significativa, fraca e

positivamente com o desempenho acadêmico atual (variável DAA), sendo que os comportamentos que se correlacionaram mais fortemente com DAA foram ME (métodos de estudo) e PE (planejamento do estudo);

6. o desempenho acadêmico atual correlacionou-se significativa, fraca e positivamente com todas as variáveis atribucionais referentes ao bom desempenho acadêmico, sendo que a variável BEO (a atribuição mais adaptativa para o fraco desempenho acadêmico) apresentou a correlação de maior intensidade, BC ficou em segundo lugar e BFACE (a atribuição menos adaptativa para o bom desempenho) apresentou a correlação de menor intensidade;
7. o desempenho acadêmico atual correlacionou-se significativa, fraca e negativamente com todas as variáveis atribucionais referentes ao fraco desempenho acadêmico, sendo que a variável FFC (a atribuição menos adaptativa para o fraco desempenho acadêmico) apresentou a correlação de maior intensidade, FFEO ficou em segundo lugar e FFACE (a atribuição de grau intermediário de adaptabilidade) apresentou a correlação de menor intensidade.

Os resultados apresentados e discutidos nesta seção (4.1.6) fornecem evidências que confirmam a hipótese principal deste estudo e a ordem ideal dos efeitos das atribuições causais sobre os hábitos de estudo e o desempenho acadêmico (BEO > BC > BFACE), mas apenas para o caso das atribuições de bom desempenho. Mais especificamente, observou-se que BEO (bom desempenho atribuído ao esforço e à organização dos estudos) foi o estilo atribucional que se associou aos melhores resultados referentes a hábitos de estudo e desempenho acadêmico, corroborando a ideia de que um padrão atribucional calcado em causas internas, instáveis e controláveis é o mais favorável à aprendizagem (Coll *et al*., 2008). Além do mais, constatou-se que as atribuições de bom desempenho influenciaram positivamente os hábitos de estudo e o desempenho acadêmico, enquanto as atribuições de fraco desempenho influenciaram negativamente essas duas variáveis. De modo geral, observamos que diferentes estilos atribucionais podem impactar diferencialmente os hábitos de estudo e o desempenho acadêmico geral de estudantes do ensino superior.

4.1.7 Regressão linear múltipla: impacto das atribuições causais sobre os hábitos de estudo

Foi realizada uma regressão linear múltipla para verificar se as variáveis atribucionais (BEO, BC, BFACE, FFEO, FFACE e FFC) são capazes de predizer os hábitos de estudo (HE).

Inicialmente, para verificar se os pré-requisitos da análise de regressão eram atendidos, recorremos à análise de assimetria e curtose e à inspeção de *outliers*. Os pré-requisitos da normalidade dos resíduos [W (613) = 0,996; p = 0,190], da ausência de *outliers* e da variância constante dos resíduos (homocedasticidade) foram atendidos. Para a avaliação da independência dos resíduos das variáveis independentes, realizamos o teste de Durbin-Watson. Os valores aceitáveis desse teste devem estar próximos de 2, e entre 1 e 3 (Field, 2009) – o resultado encontrado foi 1,852. Outro pré-requisito atendido foi a ausência de multicolinearidade. Os valores da estatística "tolerância" não devem ser inferiores a 0,10 (Field, 2009); no presente estudo, esses valores variaram de 0,589 a 0,977; já os valores dos fatores de inflação da variância (VIF) devem ser inferiores a 10 (Myers, 1990) – encontramos valores variando de 1,024 a 1,697. Uma vez que os pré-requisitos foram atendidos, realizamos a regressão linear múltipla das variáveis atribucionais prevendo os hábitos de estudo (Tabela 16).

Tabela 16 – Resumo do modelo de regressão linear múltipla, por etapas (*stepwise*), do impacto das atribuições causais sobre os hábitos de estudo (HE)

Modelo	Preditores	R	R^2	R^2 ajustado	Erro-padrão da estimativa	F	Sig.
1	B_0, BEO	0,719	0,516	0,516	0,35475	651,622	0,000
2	B_0, BEO, BC	0,732	0,536	0,534	0,34796	351,149	0,000
3	B_0, BEO, BC, FFACE	0,736	0,542	0,539	0,34600	239,407	0,000
4	B_0, BEO, BC, FFACE, BFACE	0,738	0,545	0,542	0,34490	181,922	0,000

Fonte: Base de dados da pesquisa PPGE-UFAM/CAPES (2023-2024).

A Tabela 16 mostra que a análise resultou em um modelo estatisticamente significativo [F (4, 607) = 181,922; p < 0,001]. A Tabela 17 apresenta os coeficientes de regressão relevantes para os hábitos de estudo, incluindo os valores de B, Beta, t e p. Os preditores dos hábitos de estudo são: BEO (β = 0,604; t = 17,711; p < 0,001), BC (β = 0,136; t = 3,809; p < 0,001), BFACE (β = 0,074; t = 2,210; p < 0,05) e FFACE (β = -0,086; t = -3,118; p < 0,01). FFEO e FFC não são preditores. A equação que descreve a relação é: HE = 1,927 + 0,365.(BEO) + 0,097.(BC) + 0,055.(BFACE) – 0,058.(FFACE).

Tabela 17 – Coeficientes da regressão linear múltipla, considerando HE como variável dependente

Coeficientes	Coeficientes não padronizados		Beta	t	Sig.
	B	Erro padrão			
Constante	1,927	0,091		21,154	0,000
BEO	0,365	0,021	0,604	17,711	0,000
BC	0,097	0,026	0,136	3,809	0,000
FFACE	-0,058	0,018	-0,086	-3,118	0,002
BFACE	0,055	0,025	0,074	2,210	0,028

Fonte: Base de dados da pesquisa PPGE-UFAM/CAPES (2023-2024).

Em suma, a análise de regressão para os hábitos de estudo (Tabela 16) demonstra que 54,5% da variância dos hábitos de estudo pode ser explicada pela atribuição de bom desempenho ao esforço e à organização dos estudos, atribuição de bom desempenho à capacidade e atribuição de bom e de fraco desempenho a fatores aleatórios e contingências externas. De modo mais específico, os resultados mostram que a atribuição de bom desempenho ao esforço e à organização dos estudos (com um coeficiente beta positivo e significativo) entra em primeiro lugar na equação de regressão, explicando 51,6% da variância dos hábitos de estudo. Além disso, as demais variáveis atribucionais (BC, FFACE e BFACE), que entram em seguida na equação de regressão, explicam, juntas, 3% da variância dos hábitos de estudo.

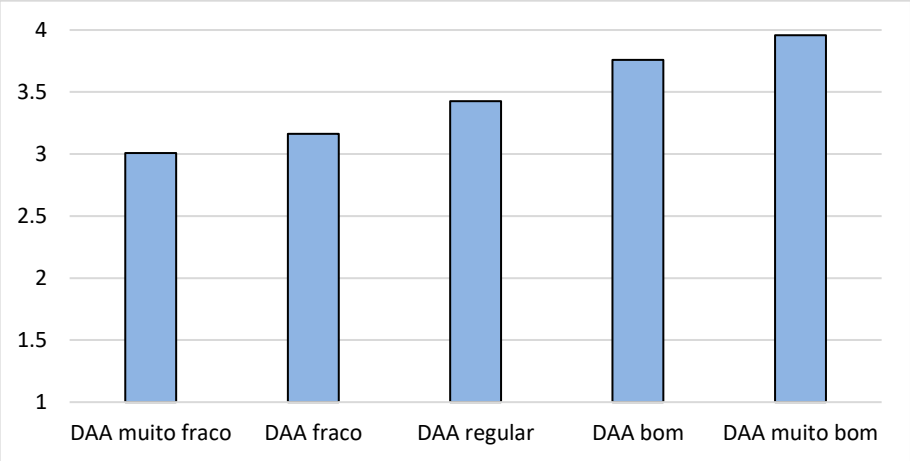
Esses resultados sugerem que os hábitos de estudo sofrem uma influência significativa de variáveis atribucionais, principalmente de atribuições de bom desempenho ao esforço e à organização dos estudos, como “devo meu bom desempenho ao empenho que coloco no meu estudo”, “devo meu bom desempenho ao número de horas que dedico ao estudo” ou “devo meu bom desempenho à organização das minhas anotações (registro escrito de leituras, aulas e compreensões)”. Isso confirma a ideia de que recorrer sobretudo a aspectos internos ou pessoais para explicar o próprio desempenho acadêmico sugere níveis mais elevados de autonomia e autorregulação na aprendizagem (Vargas; Miranda; Almeida; 2018). Para Almeida, Miranda e Guisande (2008, p. 175), “enfatizando o esforço, os alunos acabam por aprender a valorizar o uso adequado de estratégias de aprendizagem, sempre necessárias ao sucesso em qualquer situação de aprendizagem e de realização acadêmica”. Nessa perspectiva, as atribuições causais para resultados acadêmicos também podem ser entendidas como um elo entre o querer aprender e o saber aprender.

4.1.8 Comparações: hábitos de estudo, atribuições e desempenho acadêmico atual

Para complementar as análises anteriores, realizamos algumas comparações por meio do teste de Kruskal-Wallis. Esse teste mostrou que há diferença entre os grupos de desempenho (níveis da variável DAA) em termos de hábitos de estudo [X^2 (4) = 88,248; $p < 0,001$]. Foi possível verificar diferença entre o DAA fraco (M = 3,163; DP = 0,633) e o bom (M = 3,759; DP = 0,440); o fraco e o muito bom (M = 3,957; DP = 0,460); o regular (M = 3,426; DP = 0,477) e o bom; o regular e o muito bom; e entre o bom e o muito bom. Ou seja, o grupo DAA bom atingiu índices mais elevados na variável HE do que os grupos DAA regular e fraco. Por outro lado, confirmando esse padrão, o grupo DAA muito bom atingiu índices mais elevados na variável HE do que os grupos DAA bom, regular e fraco. Em termos gerais, nas comparações

dois a dois entre os diferentes níveis da variável DAA, os níveis mais elevados dessa variável corresponderam aos maiores índices de hábitos de estudo. Esse resultado sugere que os estudantes com os melhores desempenhos são aqueles com os melhores hábitos de estudo. O Gráfico 3 descreve o comportamento das médias da variável HE em relação aos diferentes grupos de desempenho.

Gráfico 3 – Médias da variável HE (hábitos de estudo), por grupos de desempenho



Fonte: Base de dados da pesquisa PPGE-UFAM/CAPES (2023-2024).

O padrão identificado nas comparações supracitadas é confirmado quando efetuamos uma análise mais específica dos comportamentos de estudo que compõem a variável HE (as diferentes dimensões do QMHE), conforme evidencia a Tabela 18. Nessa tabela, quando assinalamos que F < B, por exemplo, queremos com isso significar, em primeiro lugar, que o grupo de fraco desempenho (F) diferiu significativamente do grupo de bom desempenho (B), tal como aferido nas comparações de pares. Em segundo lugar, e de modo mais específico, queremos dizer que o grupo de fraco desempenho teve uma média mais baixa na respectiva dimensão analisada do QMHE do que o grupo de bom desempenho. Observe a Tabela 18.

Tabela 18 – Comparações estatísticas (Kruskal-Wallis) entre os grupos de desempenho (MF, F, R, B e MB) em relação aos comportamentos de estudo considerados (subescalas do QMHE)

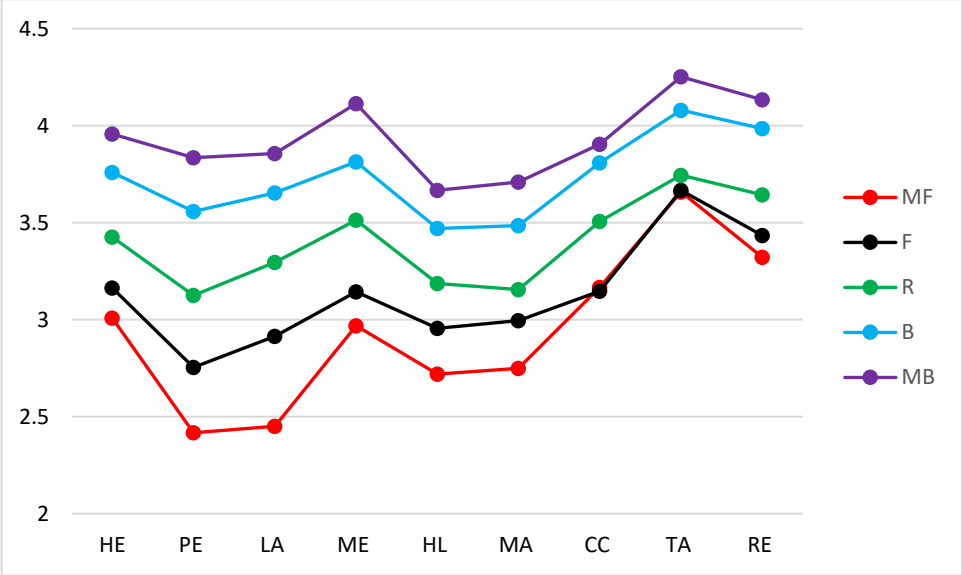
Comportamentos de estudo	X^2	gl.	Asymptotic Sig.	Diferenças significativas nas comparações 2 a 2 entre grupos
PE	67,040**	4	0,000	F < B; F < MB; R < B; R < MB; B < MB
LA	44,419**	4	0,000	F < B; F < MB; R < B; R < MB
ME	65,959**	4	0,000	F < B; F < MB; R < B; R < MB; B < MB
HL	52,664**	4	0,000	F < B; F < MB; R < B; R < MB; B < MB
MA	51,050**	4	0,000	F < MB; R < B; R < MB; B < MB
CC	43,344**	4	0,000	F < B; F < MB; R < B; R < MB
TA	53,190**	4	0,000	F < MB; R < B; R < MB; B < MB
RE	47,417**	4	0,000	F < B; F < MB; R < B; R < MB

Nota: Grupos de desempenho: MF = muito fraco, F = fraco, R = regular, B = bom e MB = muito bom.
** p < 0,001.

Fonte: Base de dados da pesquisa PPGE-UFAM/CAPES (2023-2024).

Os resultados da Tabela 18 mostram que os níveis mais elevados da variável DAA corresponderam aos maiores índices de cada um dos comportamentos de estudo investigados. Como mencionado, esses resultados sugerem que os estudantes com os melhores desempenhos relativos são aqueles que possuem os melhores comportamentos de estudo (representados pelas subescalas do QMHE). O Gráfico 4 fornece uma representação visual desse resultado.

Gráfico 4 – Médias das subescalas do QMHE, por grupos de desempenho (níveis da variável DAA)



Fonte: Base de dados da pesquisa PPGE-UFAM/CAPES (2023-2024).

Os resultados apresentam paralelismos com os achados de outros autores. Lemos *et al.* (2022, p. 9) verificaram "que os maiores percentuais de hábitos de estudo ruins ou inadequados são notados em indivíduos que avaliam seu rendimento como péssimo ou ruim". Para esses autores, diferentemente dos estudantes com autopercepção de desempenho acadêmico baixa, aqueles "com autopercepção de desempenho acadêmico alta detêm mais características como persistência e satisfação por se sentirem desafiados, se apresentando com maior potencial para autorregularem a sua aprendizagem" (Lemos *et al.*, 2022, p. 10). Andrade-Valles *et al.* (2018) demonstraram que as atitudes e os hábitos de estudo têm um forte impacto no desempenho acadêmico. Segundo esses autores, estudantes que têm atitudes positivas face ao estudo apresentam um bom desempenho acadêmico, uma vez que essas atitudes influenciam ou levam ao estabelecimento de hábitos adequados de estudo.

Também comparamos os diferentes grupos de desempenho em termos das diferentes atribuições causais avaliadas pelo QARE (BEO, BC, BFACE, FFEO, FFC e FFACE). A Tabela 19 sintetiza os resultados encontrados. Semelhante ao que foi explicado para a Tabela 18, na Tabela 19, quando assinalamos que F < B, por exemplo, queremos dizer, em primeiro lugar,

que o grupo de fraco desempenho (F) diferiu significativamente do grupo de bom desempenho (B); e, em segundo lugar, queremos informar que o grupo de fraco desempenho teve uma média mais baixa na respectiva dimensão analisada do QARE que o grupo de bom desempenho.

Tabela 19 – Comparações estatísticas (Kruskal-Wallis) entre os grupos de desempenho (MF, F, R, B e MB) em relação às atribuições causais consideradas (subescalas do QARE)

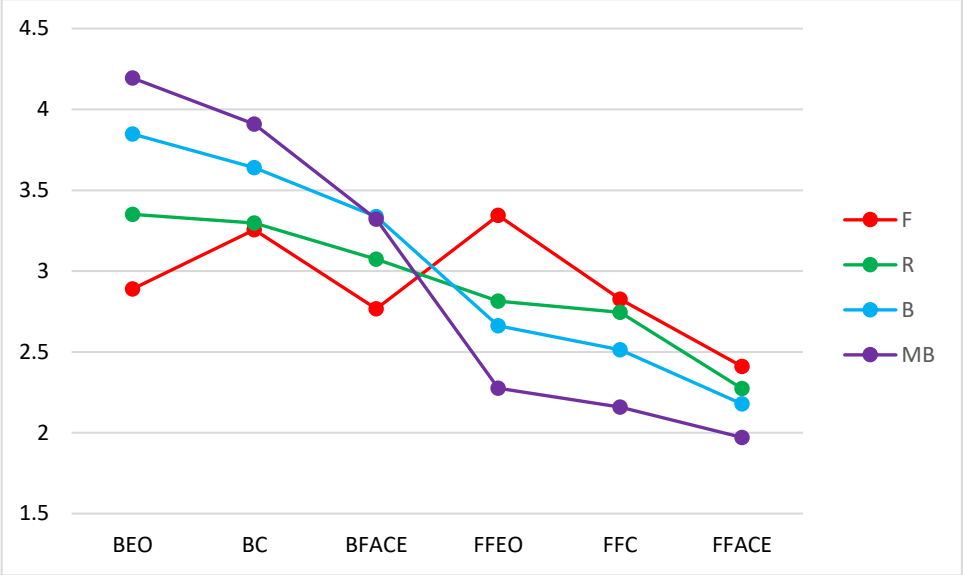
Atribuições	X^2	gl.	Asymptotic Sig.	Diferenças significativas nas comparações 2 a 2 entre grupos
Atribuições de bom desempenho				
BEO	87,059**	4	0,000	F < B; F < MB; R < B; R < MB; B < MB
BC	48,203**	4	0,000	F < MB; R < B; R < MB; B < MB
BFACE	27,006**	4	0,000	F < MB; F < B; R < MB; R < B
Atribuições de fraco desempenho				
FFEO	38,744**	4	0,000	MF > B; MF > MB; F > B; F > MB; R > MB; B > MB
FFC	42,490**	4	0,000	MF > MB; F > MB; R > MB; B > MB
FFACE	21,547**	4	0,000	MF > MB; F > MB; R > MB; B > MB

Nota: Grupos de desempenho: MF = muito fraco, F = fraco, R = regular, B = bom e MB = muito bom.
** p < 0,001.

Fonte: Base de dados da pesquisa PPGE-UFAM/CAPES (2023-2024).

A Tabela 19 apresenta, em linhas gerais, que os indivíduos com os piores desempenhos relativos tendem a ter os menores índices nas variáveis atribucionais de bom desempenho (BEO, BC e BFACE). Por outro lado, obedecendo a um padrão inverso, os indivíduos com os piores desempenhos relativos tendem a ter os maiores índices nas variáveis atribucionais de fraco desempenho (FFEO, FFC e FFACE). Esse resultado indica que os estudantes com os melhores desempenhos relativos concordam mais com atribuições de bom desempenho (e menos com atribuições de fraco desempenho) do que os estudantes com os piores desempenhos – o Gráfico 5 fornece uma representação visual desse resultado. Em certa medida, esses resultados confirmam os da Tabela 15 (da seção 4.1.6), na qual se verifica que a variável DAA se correlaciona significativamente com todas as variáveis investigadas referentes a atribuições causais, sendo que a correlação é positiva para atribuições de bom desempenho e negativa para atribuições de fraco desempenho. Esses resultados sugerem um impacto significativo dos desempenhos acadêmicos dos estudantes nas suas atribuições causais, ou vice-versa. Observa-se que as ligações antecedentes-atribuições-consequências não são necessariamente unidirecionais (Weiner, 1985; Graham, 2020). Passaremos a uma análise mais detalhada dos resultados da Tabela 19. Focaremos na análise das atribuições mais adaptativas (BEO e FFEO) e menos adaptativas (BFACE e FFC).

Gráfico 5 – Médias das subescalas do QARE, por grupos de desempenho (F, R, B e MB)



Fonte: Base de dados da pesquisa PPGE-UFAM/CAPES (2023-2024).

Como mostra a Tabela 19, verificamos diferença entre grupos de desempenho no que toca à variável BEO [$X^2(4) = 87{,}059$; $p < 0{,}001$]. Nas comparações entre os grupos DAA em termos de BEO (bom desempenho atribuído ao esforço e à organização dos estudos), foi possível verificar diferença entre o DAA fraco (M = 2,889; DP = 0,887) e o bom (M = 3,848; DP = 0,766); o fraco e o muito bom (M = 4,193; DP = 0,700); o regular (M = 3,351; DP = 0,816) e o bom; o regular e o muito bom; e entre o bom e o muito bom. Ou seja, o grupo DAA bom atingiu índices mais elevados na variável BEO do que os grupos DAA regular e fraco. Por outro lado, confirmando esse padrão, o grupo DAA muito bom atingiu índices mais elevados na variável BEO do que os grupos DAA bom, regular e fraco. Em linhas gerais, diferentes grupos de desempenho diferiram-se em termos dos seus níveis de concordância com a atribuição BEO, sendo que os níveis mais elevados da variável DAA (desempenho acadêmico atual) corresponderam aos maiores índices da variável BEO. Esse resultado sugere que os estudantes com melhores desempenhos são aqueles que mais concordam com a atribuição BEO, a atribuição mais adaptativa para o bom desempenho acadêmico; resultado compatível com a hipótese central deste estudo. Ademais, esse resultado é confirmado quando utilizamos o tempo dedicado aos estudos (variável TE) como indicador de rendimento acadêmico. Observamos, no presente estudo (ver Apêndice F), que os estudantes que dedicam mais tempo aos estudos (acima de 12h por semana) concordam mais com a atribuição BEO do que aqueles que dedicam menos tempo (até 1h por semana). Em parte, esses resultados vão ao encontro dos achados de Minutti, Santos e Ferraz (2021). Esses autores verificaram que o grupo com alto rendimento

acadêmico, em comparação aos grupos de rendimento médio e baixo, apresentou atribuições de causalidade mais adaptativas para as situações de sucesso e insucesso acadêmicos, sendo estas de *locus* interno e controláveis.

Verificamos diferença entre grupos de desempenho no que toca à variável BFACE [X^2 (4) = 27,006; p < 0,001]. Nas comparações entre os grupos DAA em termos de BFACE (bom desempenho atribuído a fatores aleatórios e contingências externas), foi possível verificar diferença entre o DAA fraco (M = 2,767; DP = 0,581) e o bom (M = 3,336; DP = 0,703); o fraco e o muito bom (M = 3,320; DP = 0,675); o regular (M = 3,073; DP = 0,601) e o bom; e entre o regular e o muito bom. Ou seja, o DAA fraco concordou menos com a atribuição BFACE do que os DAA bom e muito bom. Por outro lado, confirmando esse padrão, o DAA regular concordou menos com a atribuição BFACE do que os DAA bom e muito bom. Isso quer dizer que os estudantes com os melhores desempenhos (bom ou muito bom) concordaram mais com a atribuição BFACE do que os estudantes com desempenho fraco ou regular. Entretanto, esse resultado não é compatível com a nossa hipótese. Segundo esta, seria mais razoável que os estudantes com os melhores desempenhos concordassem menos com BFACE, a atribuição menos adaptativa para o bom desempenho. O que pode explicar esse resultado?

Apresenta-se uma possível resposta. Se os estudantes com bom desempenho tendem a ter bons hábitos de estudo, ou seja, certo domínio de fatores internos e controláveis, como métodos de estudo, atenção, planejamento e organização, então é possível que esses estudantes bem-sucedidos – que superaram vários empecilhos internos e controláveis – concedam mais espaço a fatores externos e aleatórios em suas explicações do que estudantes com desempenho regular ou fraco, que costumam encontrar nesses fatores internos e controláveis seus principais obstáculos. Não estamos afirmando que os estudantes com os melhores desempenhos prefiram a atribuição BFACE às outras, mas, sim, que eles possam ser mais propensos a concordarem com essa atribuição em comparação com estudantes com desempenho mais fraco. A correlação entre BEO e BFACE reforça essa interpretação. A correlação de BEO com BFACE é significativa, positiva e moderada (ρ = 0,459; p < 0,001). Ou seja, à medida que os valores da variável BEO (atribuição com a qual os estudantes com melhores desempenhos mais concordam) aumentam, os valores da variável BFACE também aumentam. De outra forma, quanto mais o estudante concorda com atribuições de bom desempenho ao esforço e à organização dos estudos, mais ele concorda com atribuições de bom desempenho a fatores aleatórios e contingências externas.

Verificamos diferença entre grupos de desempenho (DAA) no que toca à variável FFEO [X^2 (4) = 38,744; p < 0,001]. Nas comparações entre os grupos DAA em termos de FFEO (fraco desempenho atribuído à falta de esforço e de organização dos estudos), foi possível verificar diferença entre o DAA muito fraco (M = 4,867; DP = 0,231) e o bom (M = 2,662; DP = 1,032); o muito fraco e o muito bom (M = 2,276; DP = 1,076); o fraco (M = 3,344; DP = 0,946) e o bom; o fraco e o muito bom; o regular (M = 2,814; DP = 0,885) e o muito bom; e entre o bom e o muito bom. Ou seja, o DAA muito fraco concordou mais com a atribuição FFEO do que os DAA bom e muito bom. Por outro lado, confirmando esse padrão, o DAA fraco concordou mais com a atribuição FFEO do que os DAA bom e muito bom, enquanto o DAA muito bom concordou menos com FFEO do que os DAA bom e regular. Em linhas gerais, os diferentes grupos de desempenho diferiram-se em termos dos seus níveis de concordância com a atribuição FFEO, sendo que os níveis mais elevados da variável DAA (desempenho acadêmico atual) corresponderam aos menores índices da variável FFEO. Esse resultado, incompatível com a nossa hipótese principal, sugere que os estudantes com melhores desempenhos são aqueles que menos concordam com a atribuição FFEO, a atribuição mais adaptativa para o fraco desempenho acadêmico.

O resultado divergente supracitado pode ser explicado pela presença de um viés de autosserviço (ou ego-defensivo) nas respostas. No processo de atribuição causal, especificamente em situações de realização, os indivíduos tendem a atribuir seus sucessos a causas internas e seus fracassos a causas externas. Na literatura, essa tendência foi designada por vários nomes, como viés hedônico, viés ego-defensivo, viés de autosserviço e egotismo (Miller; Ross, 1975; Snyder; Stephan; Rosenfield, 1976; Weiner, 2010). Snyder, Stephan e Rosenfield (1976) consideram que o egotismo se fundamenta na necessidade de proteger ou aumentar a autoestima. Por outro lado, para Marsh *et al.* (1984), o viés de autosserviço está associado a dimensões do autoconceito, refletindo, em especial, o autoconceito do indivíduo sobre suas próprias habilidades em diferentes áreas acadêmicas. Assim, estudantes mais aptos em determinada área acadêmica (que apresentam os melhores desempenhos) têm autoconceitos mais elevados nessa área e são, portanto, os estudantes que evidenciam o maior viés de autosserviço, ou seja, eles são mais propensos a assumir responsabilidade pessoal pelo sucesso do que pelo insucesso. Talvez por isso os estudantes com os melhores desempenhos relativos, como visto no parágrafo anterior, sejam aqueles que menos concordam com a atribuição FFEO (fraco desempenho atribuído à falta de esforço e de organização dos estudos), uma causa interna e controlável.

Em outras palavras, os estudantes com bons desempenhos tendem a ter bons hábitos de estudo e um autoconceito positivo como aprendentes, por isso é razoável que eles concordem menos com FFEO do que os estudantes com os piores desempenhos relativos, uma vez que eles já se consideram esforçados e organizados nos estudos. A correlação entre BEO e FFEO reforça essa interpretação. Trata-se de uma correlação significativa e negativa (ρ = -0,308; p < 0,001). Quer dizer, à medida que os valores da variável BEO (atribuição com a qual os estudantes com melhores desempenhos mais concordam) aumentam, os valores da variável FFEO diminuem. Dito de outro modo, quanto mais o estudante concorda com atribuições de bom desempenho ao esforço e à organização dos estudos, menos ele concorda com atribuições de fraco desempenho à falta de esforço e de organização dos estudos.

Identificamos diferença entre grupos de desempenho (DAA) no que toca à variável FFC [X^2 (4) = 42,490; p < 0,001]. Nas comparações entre os grupos DAA em termos de FFC (fraco desempenho atribuído à falta de capacidade), foi possível verificar diferença entre o DAA muito fraco (M = 4,400; DP = 0,872) e o muito bom (M = 2,159; DP = 0,892); o fraco (M = 2,826; DP = 0,726) e o muito bom; o regular (M = 2,744; DP = 0,818) e o muito bom; e entre o bom (M = 2,514; DP = 0,862) e o muito bom. Quer dizer, o DAA muito bom diferiu de todos os outros níveis da variável DAA e correspondeu aos menores índices da variável FFC. Esse resultado, compatível com nossa hipótese, sugere que os estudantes com o melhor desempenho são aqueles que menos concordam com a atribuição FFC, a atribuição menos adaptativa para o fraco desempenho acadêmico. Além do mais, corroborando esse resultado, verificamos, no presente estudo (ver Apêndice F), que os estudantes que dedicam mais tempo aos estudos (acima de 12h por semana) concordam menos com a atribuição FFC do que aqueles que dedicam menos tempo (até 1h por semana).

Complementando esses resultados acerca da variável FFC, temos que os estudantes com os melhores desempenhos relativos são aqueles que mais concordam com a atribuição BC (bom desempenho atribuído à capacidade), como mostra a Tabela 19. Ou seja, é possível que os estudantes com o melhor desempenho concordem menos com a atribuição FFC porque já se consideram bastante capacitados para os estudos, percepção esta que fundamentaria, em última análise, um viés de autosserviço. A correlação entre BC e FFC reforça essa interpretação. Trata-se de uma correlação significativa e negativa (ρ = -0,189; p < 0,001). Quer dizer, à medida que os valores da variável BC aumentam, os valores da variável FFC diminuem. Em outras palavras, quanto mais o estudante concorda com atribuições de bom desempenho à capacidade, menos ele concorda com atribuições de fraco desempenho à falta de capacidade.

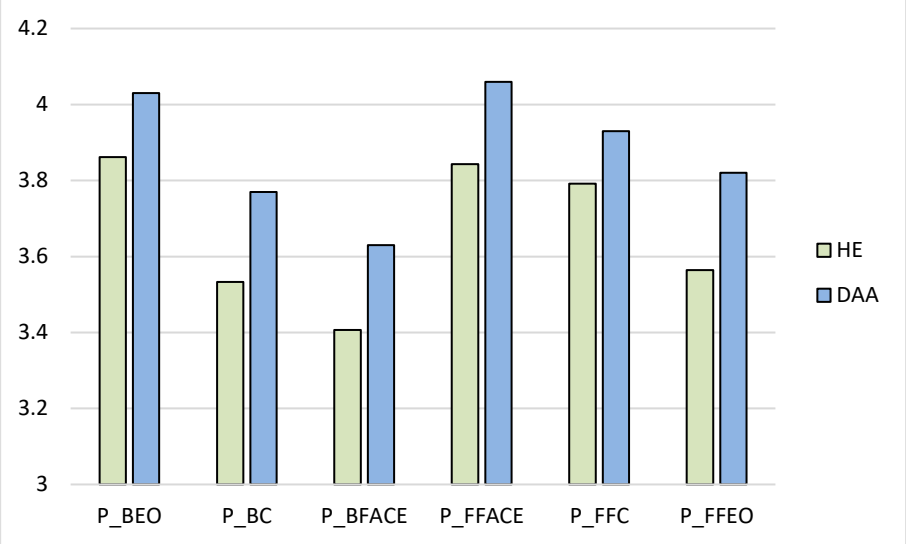
Enfim, também foi possível identificar diferenças significativas entre grupos de atribuições causais predominantes em termos dos hábitos de estudo. As duas variáveis de atribuição predominante (P_BD e P_FD) têm três níveis. P_BD (atribuição predominante para o bom desempenho) tem os níveis P_BEO, P_BC e P_BFACE. Já P_FD (atribuição predominante para o fraco desempenho) tem os níveis P_FFEO, P_FFC e P_FFACE. O participante foi classificado como P_BFACE, por exemplo, quando a pontuação média da subescala BFACE era superior às pontuações médias das outras subescalas da dimensão bom desempenho (BC e BEO) do QARE, ou seja, P_BFACE indica que a atribuição de bom desempenho a fatores aleatórios e contingências externas é predominante. De acordo com a mesma lógica, os participantes foram classificados como P_BC e P_BEO. As atribuições predominantes P_FFC, P_FFEO e P_FFACE também foram construídas desse modo, mas consideradas dentro da dimensão fraco desempenho do QARE.

Nesse sentido, foi possível identificar diferença entre grupos de atribuições causais predominantes para o bom desempenho acadêmico (P_BEO, P_BC e P_BFACE) em termos dos hábitos de estudo [X^2 (2) = 81,286; p < 0,001]. Nas comparações dois a dois entre os diferentes níveis da variável P_BD, verificou-se diferença entre P_BFACE (M = 3,407; DP = 0,513) e P_BEO (M = 3,862; DP = 0,447) e entre P_BC (M = 3,533; DP = 0,518) e P_BEO. Ou seja, P_BEO concordou mais com hábitos adequados de estudo do que P_BFACE, enquanto P_BEO concordou mais com hábitos adequados de estudo do que P_BC. Isso quer dizer que os participantes com atribuições predominantes de bom desempenho ao esforço e à organização dos estudos (P_BEO) alcançaram índices de hábitos de estudo mais altos do que aqueles que atribuíram predominantemente seus bons resultados às suas capacidades (P_BC) ou a fatores aleatórios e contingências externas (P_BFACE). Nota-se que P_BEO corresponde à atribuição mais adaptativa para o bom desempenho acadêmico. Esse resultado, que confirma a hipótese principal deste estudo, é reforçado pelo principal resultado discutido na seção anterior (seção 4.1.7), qual seja, a atribuição de bom desempenho ao esforço e à organização dos estudos (BEO) explica 51,6% da variância dos hábitos de estudo, com um beta positivo e significativo.

Também foi possível identificar diferença entre grupos de atribuições causais predominantes para o fraco desempenho acadêmico (P_FFEO, P_FFC e P_FFACE) em termos dos hábitos de estudo [X^2 (2) = 32,535; p < 0,001]. Nas comparações dois a dois entre os diferentes níveis da variável P_FD, verificou-se diferença entre P_FFEO (M = 3,564; DP = 0,510) e P_FFC (M = 3,791; DP = 0,466) e entre P_FFEO e P_FFACE (M = 3,843; DP = 0,532). Ou seja, P_FFEO concordou menos com hábitos adequados de estudo do que P_FFC,

enquanto P_FFEO concordou menos com hábitos adequados de estudo do que P_FFACE. Quer dizer, os participantes com atribuições predominantes de fraco desempenho à falta de esforço e de organização dos estudos (P_FFEO) alcançaram índices de hábitos de estudo mais baixos do que aqueles que atribuíram predominantemente seus fracos resultados à falta de capacidades (P_FFC) ou a fatores aleatórios e contingências externas (P_FFACE). Destaca-se que P_FFEO é a atribuição mais adaptativa para o fraco desempenho. Esse resultado contraria a hipótese de que as atribuições mais adaptativas se relacionam aos melhores índices de hábitos de estudo. O Gráfico 6 mostra as médias das pontuações que as diferentes atribuições causais predominantes atingiram em termos de hábitos de estudo e de desempenho acadêmico.

Gráfico 6 – Médias das variáveis HE (hábitos de estudo) e DAA (desempenho acadêmico atual), por grupos de atribuições causais predominantes



Fonte: Base de dados da pesquisa PPGE-UFAM/CAPES (2023-2024).

Em suma, há evidências de que as atribuições adaptativas geram resultados favoráveis em termos de hábitos de estudo e de desempenho acadêmico entre estudantes do ensino superior; mas também observamos situações que contrariam essa hipótese, provavelmente porque as experiências e práticas de estudo dos indivíduos também interferem em suas atribuições causais, em uma relação que se retroalimenta; acrescentam-se a isso a interferência do viés de autosserviço e as influências que as atribuições têm umas sobre as outras. Por exemplo, a Tabela 20 mostra como as atribuições causais em estudo se inter-relacionam. Vale destacar que, em termos gerais, as atribuições de bom desempenho correlacionam-se positiva e significativamente umas com as outras; por outro lado, as atribuições de bom desempenho correlacionam-se negativa e significativamente com as atribuições de fraco desempenho.

Tabela 20 – Correlações entre as atribuições causais para o bom e o fraco desempenho (subescalas do QARE), n = 629 estudantes universitários

Subescalas	BEO	BC	BFACE	FFEO	FFC	FFACE
BEO	1,00**	0,57**	0,46**	-0,31**	-0,16**	-0,10*
BC		1,00**	0,51**	-0,18**	-0,19**	-0,09*
BFACE			1,00**	-0,08*	0,08*	-0,02
FFEO				1,00**	0,67**	0,49**
FFC					1,00**	0,59**
FFACE						1,00**

* p < 0,05 (bilateral). ** p < 0,01 (bilateral).

Fonte: Base de dados da pesquisa PPGE-UFAM/CAPES (2023-2024).

No caso das atribuições de bom desempenho, coligimos fortes evidências de que atribuições causais adaptativas geram bons resultados em termos de hábitos de estudo e de desempenho acadêmico. Por exemplo, no Gráfico 6, as atribuições predominantes P_BEO, P_BC e P_BFACE evidenciam um padrão bastante elucidativo a esse respeito. A atribuição mais adaptativa para o bom desempenho (P_BEO) relaciona-se aos melhores resultados de hábitos de estudo e de desempenho acadêmico geral. A atribuição de grau intermediário (P_BC) fica em segundo lugar no nível de influência sobre essas variáveis. Já atribuição menos adaptativa (P_BFACE) para o bom desempenho acadêmico fica em último lugar, atingindo os menores índices de hábitos de estudo e de desempenho acadêmico entre as três atribuições predominantes para o bom desempenho (P_BEO, P_BC e P_BFACE). Esse resultado é reforçado por outro, discutido na seção 4.1.6, qual seja, as três variáveis de bom desempenho acadêmico se correlacionaram significativa e positivamente com a variável HE (ver Tabela 11, seção 4.1.6), sendo que o maior coeficiente de correlação foi calculado para a relação entre BEO (adaptabilidade alta) e HE e o menor para a relação entre BFACE (adaptabilidade baixa) e HE. Esse padrão também foi observado no caso da correlação entre BEO, BC e BFACE e DAA (ver Tabela 15). Ou seja, esses resultados confirmam a hipótese principal desta pesquisa, bem como a da ordem ideal.

As divergências ocorreram principalmente com relação às atribuições de fraco desempenho. É provável que, no contexto centrado nos hábitos de estudo, as relações entre atribuições causais para o fraco desempenho e hábitos de estudo ocorram de modo mais complexo, bem diferente do caso em que se considera as atribuições de bom desempenho. Esse resultado corrobora as afirmações de Almeida, Miranda e Guisande (2008). Segundo esses autores, as atribuições, a aprendizagem e o rendimento estão longe de permitir uma associação simples e linear, tendo em vista que os estudantes assumem um conjunto de enviesamentos na

formulação de suas percepções causais, como a tendência de assumir a responsabilidade pelos seus sucessos acadêmicos e a rejeitar a responsabilidade pelos seus insucessos.

O Gráfico 6 demonstra os diferentes níveis de influência das atribuições predominantes de fraco desempenho sobre os hábitos de estudo e o desempenho acadêmico. P_FFACE gerou os melhores resultados relativos, P_FFC gerou os resultados intermediários e P_FFEO gerou os piores resultados relativos. O que contraria a nossa hipótese, segundo a qual P_FFEO devia se associar aos melhores resultados das variáveis HE e DAA (e não P_FFACE). A ordem mais adequada possível segundo a hipótese da ordem ideal tinha de ser a seguinte: P_FFEO (adaptabilidade alta) > P_FFACE (adaptabilidade intermediária) > P_FFC (adaptabilidade baixa). Dado esse resultado divergente, pergunta-se: por que P_FFEO se associou aos piores resultados? Já apresentamos uma resposta para essa pergunta, nesta seção. À guisa de síntese, vamos recapitular.

Se o indivíduo tem um baixo índice de hábitos de estudo e, por consequência, um baixo desempenho, então certos fatores internos e controláveis, como esforço e organização dos estudos, ainda são um problema para ele. Dessa forma, é possível que ele entenda que fatores internos e controláveis influenciem consideravelmente seus fracos resultados acadêmicos. Por isso, para explicar seu fraco desempenho, ele deve buscar atribuições que sejam internas e controláveis. Logo, é razoável que a sua atribuição predominante de fraco desempenho seja falta de esforço e de organização dos estudos (ou seja, P_FFEO). Talvez por isso a atribuição P_FFEO tenha se relacionado aos piores resultados das variáveis HE e DAA. É possível que as experiências e práticas insatisfatórias de estudo sirvam como pistas que influenciam as atribuições causais de fraco desempenho. Ressalta-se que, segundo a teoria da atribuição, são especialmente as atribuições negativas que desencadeiam a busca por explicações casuais. Além disso, as experiências, a comunicação do professor e o histórico de desempenho funcionam como antecedentes causais, ou seja, fatores que influenciam as explicações causais.

Há outras evidências que reforçam o padrão explicitado para P_FFEO, tal como retrata o Gráfico 6 (ou seja, P_FFEO associada aos piores resultados de DAA e HE). Nesta seção, vimos que os diferentes grupos de desempenho (níveis da variável DAA) diferiram-se em termos dos seus níveis de concordância com a atribuição FFEO, sendo que os níveis mais elevados da variável DAA (desempenho acadêmico atual) corresponderam aos menores índices da variável FFEO (ver Tabela 19). Esse resultado sugere que os estudantes com melhores desempenhos são aqueles que menos concordam com a atribuição FFEO, a atribuição mais adaptativa para o fraco desempenho acadêmico. Na seção 4.1.6, Tabela 11, observou-se que

todas as variáveis da dimensão fraco desempenho do QARE (FFEO, FFC e FFACE) estão significativa e negativamente correlacionadas com a variável HE (hábitos de estudo). Ou seja, à medida que os valores das variáveis FFC, FFEO e FFACE diminuem, os valores da variável HE aumentam, sendo que essa correlação (negativa) é mais forte no caso da relação entre a variável HE e a FFEO. Ademais, no presente estudo (ver Apêndice F), observamos que os estudantes que dedicam mais tempo aos estudos (acima de 12h por semana) concordam menos com a atribuição FFEO do que aqueles que dedicam menos tempo (até 1h, 2-3h ou 8-12h).

Por outro lado, também é importante perguntar por que a atribuição predominante P_FFACE relacionou-se aos melhores índices das variáveis DAA e HE? Os estudantes com bons hábitos de estudo e, por consequência, com bons desempenhos, são aqueles que têm certo domínio de fatores internos e controláveis, como métodos de estudo, atenção, planejamento e organização, bem como um autoconceito positivo sobre suas competências acadêmicas. Por isso, considerando que esses estudantes bem-sucedidos já superaram vários empecilhos internos e controláveis, e que eles acreditam em suas capacidades, é possível que eles entendam que fatores internos não influenciem consideravelmente seus fracos resultados acadêmicos. Assim, porque já são esforçados, organizados nos estudos e competentes, é provável que concedam mais espaço a fatores externos e aleatórios em suas explicações causais de fraco desempenho do que estudantes com os piores desempenhos relativos, que costumam encontrar nesses fatores internos seus principais obstáculos. Logo, é razoável que a sua atribuição predominante de fraco desempenho seja P_FFACE (fatores aleatórios e contingências externas), em vez de P_FFEO (falta de esforço e de organização dos estudos) ou P_FFC (falta de capacidade).

As correlações entre BEO e FFEO (ρ = -0,308; p < 0,001) e entre BC e FFC (ρ = -0,189; p < 0,001) reforçam essa interpretação, como mostra a Tabela 20. São correlações significativas e negativas, ou seja, quando os valores de BEO aumentam, os de FFEO diminuem; e quando os valores de BC aumentam, os de FFC diminuem. Quer dizer, quanto mais o estudante concorda com atribuições de bom desempenho ao esforço e à organização dos estudos, menos ele concorda com atribuições de fraco desempenho à falta de esforço e de organização dos estudos. Lado outro, quanto mais o estudante concorda com atribuições de bom desempenho à capacidade, menos ele concorda com atribuições de fraco desempenho à falta de capacidade. Em resumo, uma vez que os estudantes com os melhores desempenhos concordam mais com BEO e BC, eles são menos propensos a concordarem com FFEO e FFC. Portanto, é bastante razoável que a atribuição predominante de fraco desempenho de estudantes com os melhores resultados de HE e DAA seja P_FFACE (fatores aleatórios e contingências externas), em vez

de P_FFEO (falta de esforço e de organização dos estudos) ou P_FFC (falta de capacidade). Com base em um estudo correlacional, Sáez *et al*. (2018) chegaram a uma conclusão semelhante. De acordo com esses autores, o estudante que concorda que seu sucesso se deve ao esforço também afirmará que seu fracasso não se deve à falta de esforço, e o fracasso poderá ser atribuído tanto à capacidade quanto a fatores externos.

Em resumo, nesta seção (4.1.8), foi possível verificar que:

1. os estudantes com os melhores desempenhos acadêmicos relativos são aqueles com os melhores hábitos e comportamentos específicos de estudo;
2. os estudantes com os melhores desempenhos acadêmicos relativos concordam mais com a atribuição de bom desempenho ao esforço e à organização dos estudos, com a atribuição de bom desempenho às capacidades e com a atribuição de bom desempenho a fatores aleatórios e contingências externas do que os estudantes com os piores desempenhos;
3. os estudantes com os melhores desempenhos acadêmicos relativos concordam menos com a atribuição de fraco desempenho à falta de esforço e de organização dos estudos, com a atribuição de fraco desempenho à falta de capacidades e com a atribuição de fraco desempenho a fatores aleatórios e contingências externas do que os estudantes com os piores desempenhos;
4. os estudantes com atribuições predominantes de bom desempenho ao esforço e à organização dos estudos (P_BEO) alcançaram índices de hábitos de estudo mais altos do que aqueles que atribuíram predominantemente seus bons resultados às suas capacidades (P_BC) ou a fatores aleatórios e contingências externas (P_BFACE);
5. os estudantes com atribuições predominantes de fraco desempenho à falta de esforço e de organização dos estudos (P_FFEO) alcançaram índices de hábitos de estudo mais baixos do que aqueles que atribuíram predominantemente seus fracos resultados à falta de capacidades (P_FFC) ou a fatores aleatórios e contingências externas (P_FFACE).

Em especial, os estudantes com os melhores desempenhos acadêmicos também têm os melhores hábitos de estudo e concordam mais com atribuições causais adaptativas de bom desempenho (i.e., bom desempenho atribuído ao esforço e à organização dos estudos e bom desempenho atribuído à capacidade). Em complemento, os estudantes que atribuem o seu bom desempenho acadêmico predominantemente ao esforço e à organização dos estudos têm hábitos

de estudo mais consistentes e desempenhos acadêmicos mais altos do que aqueles que atribuem predominantemente seus bons resultados às suas capacidades ou a fatores aleatórios e contingências externas. Portanto, considerando os resultados apresentados e discutidos nesta seção e nas seções anteriores, verifica-se que a hipótese principal deste estudo foi confirmada em parte, ou seja, as atribuições causais mais adaptativas de bom desempenho acadêmico (internas, instáveis e controláveis), representadas pela variável BEO, relacionaram-se aos melhores resultados de hábitos de estudo e de desempenho acadêmico geral; resultado não verificado para atribuições de fraco desempenho. Além do mais, constatamos que as atribuições de bom desempenho, associadas aos melhores resultados de hábitos de estudo (variável HE) e de desempenho acadêmico (variável DAA), obedeceram a uma ordem: BEO (a atribuição mais adaptativa) gerou os melhores resultados relativos dessas duas variáveis, BC gerou os resultados intermediários e BFACE (a atribuição menos adaptativa) gerou os piores resultados relativos. Esse padrão não foi verificado para as atribuições de fraco desempenho. De todo modo, os resultados apresentados e discutidos nesta seção e nas seções anteriores fornecem evidências de que diferentes estilos atribucionais, referentes tanto ao bom quanto ao fraco desempenho, impactam diferencialmente os hábitos de estudo e o desempenho acadêmico geral de estudantes do ensino superior.

4.1.9 Outras comparações: atribuições causais e comportamentos de estudo como fenômenos multideterminados

Embora este estudo enfatize os impactos das atribuições causais sobre os hábitos de estudo, é importante ter em mente que, qualquer que seja o recorte em estudo, muitos outros fatores interferem na aprendizagem escolar e no rendimento acadêmico, como foi discutido no Capítulo 1 desta tese. Essa perspectiva sugere que é necessário inserir as relações investigadas dentro de um quadro geral de referência no qual as informações e as interpretações produzidas adquiram sua justa proporção. Nesta seção (4.1.9), pretendemos ilustrar esse fato, apresentando um conjunto amplo de variáveis que interferem nas percepções causais dos estudantes e nos seus comportamentos de estudo.

A teoria atribucional de Weiner também incorpora os antecedentes causais, ou seja, os fatores informacionais e experienciais que condicionam e determinam as percepções causais dos indivíduos. Esses antecedentes podem ser, por exemplo, informações específicas, motivações, crenças, histórico de resultados anteriores, desempenho de outras pessoas, comunicações do professor, vieses de atribuição etc. (Kelley; Michela, 1980; Weiner, 1985;

Graham, 2020). A Tabela 21 informa que alguns antecedentes considerados neste trabalho influenciam as atribuições investigadas, evidenciando o caráter multideterminado do pensamento atribucional. As células em destaque na Tabela 21 indicam efeitos estatisticamente significativos das variáveis de agrupamento (de SX a RDA) sobre as diferentes variáveis atribucionais (de BEO a FFC).

Tabela 21 – Comparações estatísticas entre variáveis de presságio/produto em relação às atribuições causais consideradas (subescalas do QARE)

Var. Agrup.	Atribuições de bom desempenho			Atribuições de fraco desempenho		
	Variáveis dependentes					
	BEO	**BC**	**BFACE**	**FFEO**	**FFACE**	**FFC**
SX	43251,500	40117,500*	41326,500	43078,500	41307,500	39554,500
NC	39616,500	38551,500	41993,500	41077,500	37940,500	38511,500
NA	10279,500**	9665,500**	11265,000	13240,500	10675,000*	12285,500
TIES	24931,500	24171,500*	27945,000	26023,000	22087,500**	26963,500
OOE	35205,500**	36632,000**	30494,500*	43248,500	44209,000	45620,500
MEC	9,830**	0,834	4,247	0,545	4,350	0,346
TIEB	13,452**	7,795*	5,864	8,325*	1,124	0,307
RMF	14,573*	14,783*	28,411**	7,175	13,502*	15,761*
NEM	26,812**	17,068*	17,181*	7,988	6,978	10,684
NEP	21,056*	11,618	17,097*	4,111	13,199	8,203
PP	3,400	7,195	6,942	2,169	4,781	2,069
TE	25,089**	9,193	11,106	22,232**	7,589	17,996**
TAPR	5,033	6,373	2,271	1,588	6,834	2,424
DAP	3,085	15,062**	2,429	2,307	5,628	10,733*
DUP	8,938	8,459	3,651	9,287	7,949	18,068**
REB	14,035**	7,836	16,178**	3,637	8,538	4,583
RDA	10,739*	3,501	2,459	4,604	9,905*	6,991

Nota: Para as variáveis SX, NC, NA, TIES e OOE, realizamos o teste U de Mann-Whitney. Para as demais, que envolveram a comparação de três ou mais grupos, realizamos o teste de Kruskal-Wallis.
*p < 0,05. ** p < 0,01.

Fonte: Base de dados da pesquisa PPGE-UFAM/CAPES (2023-2024).

A Tabela 22 mostra, por meio das células em destaque, os efeitos estatisticamente significativos das variáveis de agrupamento (de SX a RDA) sobre os diferentes comportamentos de estudo investigados (de PE a RE). Os resultados apontam que os comportamentos de estudo são influenciados por uma série de fatores pessoais e situacionais, o que evidencia o caráter complexo e multideterminado dos hábitos de estudo. Sobre esta complexidade, Pergher *et al.* (2012) acrescentam que as dificuldades de estudo podem estar relacionadas às condições antecedentes, às próprias respostas emitidas pelos estudantes e às condições consequentes dos comportamentos de estudo.

Tabela 22 – Comparações estatísticas entre variáveis de presságio/produto em relação aos comportamentos de estudo investigados (subescalas do QMHE)

Var. Agr.	Variáveis dependentes							
	PE	**LA**	**ME**	**HL**	**MA**	**CC**	**TA**	**RE**
SX	44402,5	40216,0*	38746,5**	43509,0	40881,5*	42227,0	40879,0*	45183,5
NC	35392,5**	33513,5**	40613,5	33839,0**	42656,0	42637,5	33927,0**	42633,5
NA	12964,5	13283,0	12652,5	10879,0**	11847,0	9580,0**	10424,0**	9584,0**
TIES	28832,5	24697,5**	27488,0	29285,0	25186,5*	26928,0	27642,5	27545,0
OOE	38694,0**	43298,5*	35331,5**	40570,5**	36614,5**	35440,0**	39703,0**	35747,0**
MEC	0,307	4,997	2,288	3,857	1,089	1,651	9,042*	3,411
TIEB	0,130	5,235	11,487**	0,114	6,905*	16,494**	7,771*	15,054**
RMF	16,642*	29,694**	16,687*	13,108*	17,683**	18,316**	6,639	21,165**
NEM	19,907*	8,877	14,091	22,665**	14,169	32,864**	19,499**	21,600*
NEP	4,961	10,269	22,285**	17,667*	17,348*	32,360**	19,481*	28,272**
PP	12,979*	12,375*	3,396	2,880	8,957	6,260	3,653	2,493
TE	83,419**	26,325**	15,077*	46,820**	15,080*	18,846**	29,124**	12,127*
TAPR	2,890	6,911	9,448*	7,503	6,913	4,550	4,654	2,664
DAP	13,457**	12,227*	6,731	9,813*	6,857	7,920	23,429**	6,386
DUP	29,072**	18,838**	9,703*	8,375	3,135	5,258	15,930**	3,079
REB	4,669	3,043	11,050*	9,010	2,951	16,035**	11,287*	19,414**
RDA	21,679**	13,455**	7,286	7,759	8,142	4,365	7,059	0,826

Nota: Para as variáveis SX, NC, NA, TIES e OOE, realizamos o teste U de Mann-Whitney. Para as demais, que envolveram a comparação de três ou mais grupos, realizamos o teste de Kruskal-Wallis.

*p < 0,05. ** p < 0,01.

Fonte: Base de dados da pesquisa PPGE-UFAM/CAPES (2023-2024).

Passa-se a uma análise detalhada dos resultados das Tabelas 21 e 22. Focaremos na análise dos efeitos das variáveis SX (sexo), NC (nível do curso), NA (nacionalidade), TIES (tipo de instituição de ensino superior), TE (tempo de estudo) e OOE (oferta de orientação educativa) sobre as atribuições causais e os comportamentos de estudo considerados. No que toca às demais variáveis, os resultados das tabelas 21 e 22 foram descritos de modo mais detalhado, nos apêndices F e G, respectivamente.

Em primeiro lugar, consideramos a variável SX (sexo). O grupo masculino diferiu-se significativamente do grupo feminino, em termos da atribuição de bom desempenho à capacidade (BC), como ilustra a Tabela 22. Nesse caso, o grupo masculino apresentou índices mais altos na variável BC do que o grupo feminino (3,702 *vs*. 3,579; médias da variável BC). Isso sugere que os estudantes concordam mais com atribuições de bom desempenho à capacidade do que as estudantes. Mascarenhas, Brenlla e Barca (2015) e Ferreira *et al*. (2002) chegaram a resultados semelhantes. Mascarenhas, Brenlla e Barca (2015) observaram que, para explicar o rendimento acadêmico, os estudantes se sobressaíram às estudantes na atribuição de

capacidade, representada pelo item: “As boas notas que obtenho se devem sempre à minha capacidade”. Entretanto, outras pesquisas investigando a influência da variável sexo sobre as atribuições causais de estudantes atingiram resultados diversos (Garcia; Boruchovitch, 2015; Ramudo-Andión, 2017; Resende; Mascarenhas, 2018; Minutti; Santos; Ferraz, 2021). Por exemplo, Ramudo-Andión *et al*. (2017) verificaram que as atribuições causais internas são variáveis muito importantes na explicação do desempenho acadêmico, sendo que a sua importância é consideravelmente maior no caso das mulheres. Quanto aos comportamentos de estudo, esses dois grupos (masculino *vs*. feminino) apresentaram diferenças significativas nos comportamentos LA (lugar e ambiente de estudo), ME (método de estudo), MA (memória e atenção) e TA (técnicas auxiliares de estudo), como mostra a Tabela 22. O grupo feminino superou o masculino em ME (3,852 *vs*. 3,672), MA (3,495 *vs*. 3,375) e TA (4,076 *vs*. 3,966), enquanto o masculino superou o feminino em LA (3,696 *vs*. 3,501).

Em segundo lugar, temos a variável NC (nível do curso). Ao comparar os estudantes de graduação com os de pós-graduação, em termos das variáveis atribucionais, não se observou diferença estatisticamente significativa entre esses dois grupos, como mostra a Tabela 21. Quanto aos comportamentos de estudo, esses dois grupos apresentaram diferenças significativas nos comportamentos PE (planejamento do estudo), LA (lugar e ambiente de estudo), HL (hábitos de leitura) e TA (técnicas auxiliares de estudo), como revela a Tabela 22. Os estudantes de pós-graduação superaram os de graduação em todos esses quatro comportamentos de estudo (médias das subescalas do QMHE, pós-graduação *vs*. graduação: PE: 3,670 *vs*. 3,390; LA: 3,820 *vs*. 3,450; HL: 3,599 *vs*. 3,360; TA: 4,188 *vs*. 3,958). Esses resultados sugerem que os estudantes de pós-graduação possuem hábitos de estudo mais adequados ao processo de estudo-aprendizagem do que os estudantes de graduação. Planejam melhor o estudo, escolhem um lugar cômodo e silencioso para o estudo, têm melhores hábitos de leitura e utilizam com mais frequência técnicas auxiliares de estudo (aquelas empregadas na busca de informações complementares, na escrita e na expressão oral). Talvez os estudantes de pós-graduação sejam mais propensos a uma rotina organizada de estudos porque possuem mais experiência acadêmica e tempo de adaptação às exigências da educação superior do que os estudantes de graduação.

Em terceiro lugar, temos a variável NA (nacionalidade). O grupo de estudantes brasileiros diferiu-se significativamente do grupo de estudantes não brasileiros (38 moçambicanos, 5 portugueses e 2 angolanos), em termos das atribuições BEO, BC e FFACE, como mostra a Tabela 21. Os estudantes não brasileiros superaram os brasileiros nessas três

variáveis atribucionais (médias das subescalas do QARE, não brasileiros *vs*. brasileiros: BEO: 4,115 *vs*. 3,754; BC: 3,949 *vs*. 3,597; FFACE: 2,402 *vs*. 2,163). Isso sugere que os estudantes não brasileiros concordam mais com atribuições de bom desempenho ao esforço e organização dos estudos e à capacidade, bem como com atribuições de fraco desempenho a fatores aleatórias e contingências externas do que os estudantes brasileiros. É possível que essas diferentes ênfases atribucionais possam ser explicadas pelo fator cultural.

De acordo com alguns autores, o componente cultural constitui importante variável no processo de atribuição causal (Rodrigues, 1980; Miller, 1984; Dela Coleta, 1986; Tuss; Zimmer; Ho, 1995; Ferreira *et al*., 2002; Wang; Kulich, 2015; Dean; Koenig, 2019). Os indivíduos de determinada cultura recebem o impacto, mediante a aprendizagem sociocultural, de categorias específicas de causação (adaptadas a esse meio), que os orientam no estabelecimento de relações de causa e efeito, "O indivíduo aprende a dar significado ao comportamento exibido pelo outro através da socialização em uma dada cultura" (Guida, 1977, p. 82). Segundo Wang e Kulich (2015), a atribuição de causalidade é fortemente orientada por contextos específicos e pela socialização psicológica e relacional das pessoas. Quanto aos comportamentos de estudo, esses dois grupos apresentaram diferenças significativas nos comportamentos HL (hábitos de leitura), CC (comportamento em classe), TA (técnicas auxiliares de estudo) e RE (revisões e exames), como mostra a Tabela 22. Os estudantes não brasileiros superaram os brasileiros nesses quatro comportamentos de estudo (médias das subescalas do QMHE, não brasileiro *vs*. brasileiro: HL: 3,656 *vs*. 3,423; CC: 4,044 *vs*. 3,722; TA: 4,253 *vs*. 4,018; RE: 4,268 *vs*. 3,910).

Em quarto lugar, destacamos a variável TIES (tipo de instituição de ensino superior). Os estudantes de instituições públicas diferiram-se dos estudantes de instituições privadas, em termos das atribuições BC e FFACE, como mostra a Tabela 21. Os estudantes de instituições públicas superaram os de instituições privadas em termos da atribuição FFACE (2,218 *vs*. 2,008), enquanto os estudantes da rede privada superaram os da rede pública no que toca à atribuição BC (3,771 *vs*. 3,589). Formiga (2004) também encontrou diferenças atribucionais significativas entre estudantes desses dois tipos de instituição. Por exemplo, o autor verificou que os universitários da rede pública superaram os da rede privada no que toca à atribuição interna "pelo enorme gosto em estudar" (utilizada para explicar os bons resultados numa prova durante o semestre e a aprovação), enquanto os estudantes da rede privada pontuaram mais alto do que os da pública na atribuição interna "pela facilidade em compreender e assimilar os assuntos da prova". Na presente pesquisa, quanto aos comportamentos de estudo, os estudantes

de instituições públicas e privadas apresentaram diferenças significativas nos comportamentos LA (lugar e ambiente de estudo) e MA (memória e atenção), como mostra a Tabela 22. Os estudantes de instituições privadas superaram os de instituições públicas nesses dois comportamentos (médias das subescalas do QMHE, privada *vs*. pública: LA: 3,757 *vs*. 3,532; MA: 3,605 *vs*. 3,418).

Em quinto lugar, consideramos a variável TE (tempo dedicado aos estudos). O teste de Kruskal-Wallis mostrou que há efeito da variável TE sobre as variáveis BEO, FFEO e FFC, como mostra a Tabela 21. Nas comparações de pares (ver Apêndice F), observou-se que os estudantes que dedicam mais tempo aos estudos (acima de 12h por semana) concordam menos com as atribuições FFEO e FFC do que aqueles que dedicam menos tempo (até 1h por semana no caso de FFC e até 1h, 2-3h ou 8-12h no caso de FFEO). Lado outro, os estudantes que dedicam mais tempo aos estudos (acima de 12h por semana) concordam mais com a atribuição BEO do que aqueles que dedicam menos tempo (até 1h por semana). Esses resultados evidenciam que o tempo dedicado aos estudos impacta as atribuições causais, resultado também verificado por Formiga (2004). Em relação aos comportamentos de estudo, verificou-se, em linhas gerais (ver Apêndice G), que os estudantes que dedicam mais tempo aos estudos são aqueles que têm as maiores pontuações nos diferentes comportamentos de estudo investigados.

Por fim, em sexto lugar, vale destacar os efeitos significativos da variável OOE (oferta de orientação educativa) sobre as atribuições causais e os comportamentos de estudo considerados. O objetivo da orientação educativa, enquanto modalidade educativa permanente, é fornecer aos indivíduos meios para favorecer a sua autonomia e o pleno desenvolvimento de suas potencialidades (Mascarenhas *et al*., 2013), o que certamente pode incluir o desenvolvimento de hábitos de estudo e atribuições causais compatíveis com a aprendizagem. A variável OOE baseou-se na seguinte pergunta: "Até o momento atual do seu curso, a sua instituição de ensino superior já ofereceu a você algum serviço de orientação educativa, programa de apoio acadêmico ou treinamento feito para conscientizá-lo(a) ou prepará-lo(a) para a utilização de estratégias de aprendizagem ou para a construção de métodos e hábitos eficientes de estudo?". Dessa forma, essa variável se desdobrou em dois grupos: estudantes de instituições com orientação educativa (45,2%) *vs*. estudantes de instituições sem orientação educativa (54,8%).

Em relação aos comportamentos de estudo investigados (de PE a RE), o grupo de estudantes de instituições com orientação educativa diferiu-se significativamente do grupo de estudantes sem orientação educativa, como mostra a Tabela 22. Nesse caso, os estudantes de

instituições ofertantes apresentaram, em todos os comportamentos de estudo investigados, índices mais altos nessas variáveis do que os estudantes de instituições não ofertantes (médias das subescalas do QMHE, com orientação educativa *vs*. sem orientação educativa: PE: 3,643 *vs*. 3,357; LA: 3,661 *vs*. 3,505; ME: 3,970 *vs*. 3,635; HL: 3,535 *vs*. 3,365; MA: 3,614 *vs*. 3,318; CC: 3,915 *vs*. 3,607; TA: 4,143 *vs*. 3,949; RE: 4,086 *vs*. 3,817).

Além do mais, esses dois grupos também apresentaram diferenças significativas em termos das atribuições causais para o bom desempenho, como mostra a Tabela 21. Os estudantes de instituições com orientação educativa apresentaram melhores índices em termos de BEO (3,986 *vs*. 3,615) e BC (3,775 *vs*. 3,502) do que estudantes sem orientação educativa. Nota-se que BEO é a atribuição mais adaptativa para o bom desempenho e BC é a atribuição de grau intermediário de adaptabilidade. Estudantes de instituições sem orientação educativa superaram os estudantes de instituições com orientação educativa em termos de BFACE (3,495 *vs*. 3,098), a atribuição menos adaptativa para o bom desempenho acadêmico. Esses resultados sugerem que a gestão psicopedagógica do processo de estudo-aprendizagem no ensino superior pode melhorar os hábitos de estudo e favorecer o desenvolvimento de um padrão atribucional adaptativo entre estudantes universitários.

4.2 Pesquisa qualitativa

4.2.1 Participantes

Vinte e cinco estudantes universitários (n = 25) responderam voluntariamente às questões do roteiro (para conferir as questões, ver Apêndice B). Os entrevistados foram selecionados, por conveniência, do conjunto de indivíduos que responderam às questões do questionário *on-line* e que aceitaram participar dessa fase da pesquisa. Do total de entrevistados, 14 (56%) são do sexo feminino e 11 (44%) são do sexo masculino; 20 (80%) são estudantes de graduação e 5 (20%) são estudantes de pós-graduação. As idades dos entrevistados variaram de 21 a 43 anos (M = 24,28; DP = 5,31; média e desvio padrão). Como descrito no Quadro 13, cada respondente foi identificado pela letra E seguida de um número de 1 a 25. A questão respondida também foi codificada, sendo indicada pela letra Q seguida de um número de 1 a 10. Por exemplo, os códigos E1Q2 e E1Q10 representam as respostas do mesmo entrevistado (E1) às questões 2 e 10, enquanto E1Q1 e E2Q1 representam as respostas de diferentes entrevistados (E1 e E2) à mesma questão (Q1).

4.2.2 Descrição dos resultados

Para a análise dos dados qualitativos, oriundos das transcrições das entrevistas realizadas, empreendemos uma análise de conteúdo temática e categorial (Bardin, 2021). Descrevemos as nossas escolhas metodológicas a esse respeito no Capítulo 3, na seção 3.5.2. Mais especificamente, nesse mesmo capítulo e seção, os procedimentos analíticos efetuados foram resumidos no Quadro 13. A seguir, descrevemos os temas e as categorias que emergiram da leitura e análise das respostas dos participantes. Os resultados foram resumidos em quadros. Na maioria deles, os números naturais que acompanham os temas representam a quantidade de vezes que eles foram citados na questão correspondente. Já as porcentagens apresentadas em cada quadro representam a razão entre o número de citações associado às categorias identificadas e o total de citações feitas na respectiva questão (i.e., trata-se de frequência relativa). Além do mais, para desvelar com maior precisão o significado das categorias causais identificadas, elas também foram classificadas e analisadas segundo a taxonomia tridimensional de Bernard Weiner. Os métodos de estudo identificados na Questão 7 também passaram por dois níveis de análise: eles também foram classificados em estratégias de estudo passivas e ativas (conceitos apresentados no Capítulo 2, seção 2.3.2).

Com base na Questão 1 do roteiro, buscou-se identificar as causas que os entrevistados percebiam como determinantes do bom desempenho acadêmico dos estudantes do ensino básico. A análise progressiva das respostas dos participantes culminou em quatro categorias, apresentadas no Quadro 17.

Quadro 17 – Heteroatribuições de bom desempenho acadêmico (Questão 1)

PROFESSOR (Causa externa ao aluno, incontrolável por ele e instável) (64,44%) - Metodologia de ensino do professor (7) - Considerar a realidade do aluno (6) - A relação professor-aluno (6) - O comprometimento do docente com o processo ensino-aprendizagem (3) - Propor atividades escolares compatíveis com as capacidades dos alunos (3) - A valorização dos conhecimentos prévios dos discentes (2) - A formação docente (2)	**CONDIÇÕES MATERIAIS** (Causa externa ao aluno, incontrolável por ele e instável) (17,78%) - Estrutura física da escola (3) - Acesso a recursos materiais para a prática pedagógica em sala de aula (2) - Acesso à *internet* (1) - Acesso a equipamentos eletrônicos (1) - Acesso a materiais de estudo (1)
PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA (Causa externa ao aluno, incontrolável por ele e instável) (4,44%) - Orientação e motivação da família (1) - Envolvimento dos pais com a escola (1)	**ESFORÇO E ORGANIZAÇÃO DOS ESTUDOS** (Causa interna ao aluno, controlável por ele e instável) (13,33%) - Dedicação dos discentes aos estudos (3) - Melhorar os métodos de estudo (2) - Gerenciamento do tempo de estudo (1)

Fonte: Base de dados da pesquisa PPGE-UFAM/CAPES (2023-2024).

Conforme resume o Quadro 17, a categoria “professor” (64,44%) informa que o principal fator que determina o bom desempenho acadêmico dos alunos do ensino básico é o docente. Essa categoria inclui a forma como o professor ensina os conteúdos aos alunos, interage com eles, respeita os seus saberes e origens socioculturais e os estimula a aprender. A segunda categoria, “condições materiais” (17,78%), ressalta a estrutura física da escola, o acesso do professor a recursos materiais que favoreçam a prática pedagógica e o acesso dos alunos a materiais de estudo adequados, à *internet* e a equipamentos eletrônicos. A terceira categoria, “esforço e organização dos estudos” (13,33%), destaca o papel da forma de estudar no desempenho, enquanto a quarta categoria, “participação da família” (4,44%), destaca a importância da orientação e motivação dos pais para o sucesso acadêmico dos discentes. Os recortes apresentados abaixo ilustram o teor semântico das principais categorias resumidas no Quadro 17.

> **P:** Na sua opinião, qual é o fator mais importante e decisivo no sentido de propiciar aos alunos do ensino básico um alto desempenho escolar?
>
> **E15Q1:** O fator decisivo no desempenho escolar é a conexão do professor com o aluno; um professor pode ter uma disciplina de exatas, por exemplo, onde a maioria das pessoas apontam dificuldades, mas a forma como ele transmite a disciplina e faz exercícios de retenção faz com que o aluno se sinta aprendendo e com isso ele se motiva a querer buscar mais esse conhecimento (Categoria: professor).
>
> **E14Q1:** O professor precisa estar disposto e ter sensibilidade para perceber quais são os melhores métodos para os alunos, de forma que as particularidades de cada um sejam consideradas (Categoria: professor).
>
> **E5Q1:** O acesso dos alunos ao conteúdo; nem todos conseguem ter acesso. Nos dias atuais, a *internet* ajuda bastante, e facilita o trabalho do aluno, mas nem todos os alunos conseguem estudar assim (Categoria: condições materiais).
>
> **E6Q1:** Dedicando um momento, ao menos 2h por dia, de dedicação exclusiva aos estudos, de maneira que se desconectem de celulares e aparelhos que possam desviar a atenção (Categoria: esforço e organização dos estudos).

Na Questão 2, buscou-se identificar as causas que os entrevistados percebiam como determinantes do fraco desempenho acadêmico dos estudantes do ensino básico. Os resultados encontrados estão resumidos no Quadro 18.

Quadro 18 – Heteroatribuições de fraco desempenho acadêmico (Questão 2)

PROFESSOR	**PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA**
(Causa externa ao aluno, incontrolável por ele e instável) (53,57%) - Método de ensino inadequado (7) - Falta de compreensão da realidade de cada aluno (2) - Falta de consideração das particularidades de cada aluno (2) - Professor que não tem uma relação empática com o aluno (1) - Ênfase do professor no cumprimento do plano de aula (1) - Falta de docentes motivados (1) - Aulas mal planejadas (1)	(Causa externa ao aluno, incontrolável por ele e instável) (17,86%) - Falta de incentivo aos estudos (3) - Problemas familiares (2)
	ESFORÇO E ATENÇÃO NOS ESTUDOS
	(Causa interna ao aluno, controlável por ele e instável) (14,29%) - Falta de atenção do discente nas aulas (2) - Distrações tecnológicas (1) - Falta de esforço nos estudos (1)
	CONDIÇÕES MATERIAIS
	(Causa externa ao aluno, incontrolável por ele e instável) (14,29%) - Falta de estrutura escolar adequada (2) - Falta de suporte socioeconômico (2)

Fonte: Base de dados da pesquisa PPGE-UFAM/CAPES (2023-2024).

Conforme o Quadro 18, os fatores relacionados ao “professor” (53,57%) constituem a principal causa que leva os alunos do ensino básico ao fraco desempenho acadêmico. O emprego de uma metodologia de ensino inadequada às necessidades e características dos discentes, a relação professor-aluno não compreensiva e o apego rígido do professor aos planos de aula, que, no afã de cumprir o planejamento, acaba não resolvendo as dificuldades e lacunas de aprendizagem do aluno, são os elementos-chave dessa categoria. As demais categorias causais identificadas foram: “participação da família” (17,86%), “esforço e atenção nos estudos” (14,29%) e “condições materiais” (14,29%). Os recortes abaixo exemplificam as principais categorias resumidas no Quadro 18.

> **P:** Na sua opinião, qual é o fator mais importante e decisivo no sentido de levar os alunos do ensino básico a um baixo desempenho escolar?
>
> **E24Q2:** É o professor não conseguir alcançar aquele aluno, o método de ensino não chamar atenção da criança, ou um professor carrasco também, que só quer que a criança fique sentada escutando ele falar (ensino tradicional), porque criança é agitação, gosta de brincar, de interagir com os colegas; e, se a forma que o professor ensina não chama a atenção dela, obviamente vai ficar desmotivada, e vai ser mais um pretendente a odiar a escola e o professor, porque vai ser um ambiente chato para ela (Categoria: professor).
>
> **E15Q2:** Dar ênfase ao plano de aula, não considerando as variáveis. Exemplo: alunos sentiram mais dificuldade em um assunto, mas o professor precisa cumprir o planejamento porque é exigido e não resolve as dificuldades do aluno, de maneira que ficam lacunas no aprendizado do aluno (Cat.: professor).
>
> **E4Q2:** A falta de incentivo dos pais aos estudos dos filhos; se os pais não se envolvem com a escola, não participam das reuniões etc. e não se interessam pela rotina dos filhos, eles não ajudam o aluno a compreender a importância do estudo e da educação para a vida deles (Categoria: participação da família).

Com base na Questão 3, buscou-se identificar as causas que os entrevistados percebiam como determinantes do seu próprio desempenho acadêmico bem-sucedido. Os resultados encontrados estão sintetizados no Quadro 19.

Quadro 19 – Autoatribuições de bom desempenho acadêmico (Questão 3)

FOCO E DEDICAÇÃO AOS ESTUDOS (Causa interna ao estudante, controlável por ele e instável) (26,67%) - Dedicação de tempo aos estudos (4) - Concentração nos estudos (2) - Ter disciplina na realização das leituras e atividades (2) - Esforço e vontade para tirar boas notas e mostrar o potencial (2) - Dedicar certo tempo para aprofundar os estudos (1) - Prestar atenção e concentra-se nas aulas (1)	**CONTEÚDOS INTERESSANTES** (Causa externa ao estudante, incontrolável por ele e estável) (11,11%) - Temas que despertam o interesse (3) - A temática abordada pelo professor desperta a curiosidade (2) **APOIO DOS COLEGAS** (Causa externa ao estudante, incontrolável por ele e instável) (4,44%) - Ter colegas que ajudam a clarear as ideias (1) - Ter amigos que ajudam você a crescer (1)
MÉTODOS DE ESTUDO (Causa interna ao estudante, controlável por ele e instável) (26,67%) - Fazer boas anotações, revisar os conteúdos, reler, assistir a videoaulas, fazer fichamento e destacar e resumir os textos lidos (8) - Realizar pesquisas de materiais complementares (4)	**CAPACIDADE DE COMPREENSÃO** (Causa interna ao estudante, incontrolável por ele e estável) (4,44%) - Ser capaz de entender claramente os conteúdos (1) - Ter conhecimentos prévios sobre os assuntos (1)
GERENCIAMENTO DO TEMPO (Causa interna ao estudante, controlável por ele e instável) (11,11%) - Ter tempo para descansar e se dedicar com qualidade aos estudos (3) - Administrar o tempo para entregar com antecedência as atividades (1) - Administrar o tempo para prepara-se com antecedência para as provas e apresentações (1)	**PROFESSOR** (Causa externa ao estudante, incontrolável por ele e instável) (15,56%) - Professores que explicam com clareza os conteúdos (3) - Possuir um bom relacionamento com o professor (2) - Aulas mais dinâmicas e com bastante prática (1) - Professores motivados (1)

Fonte: Base de dados da pesquisa PPGE-UFAM/CAPES (2023-2024).

De acordo com o Quadro 19, "foco e dedicação aos estudos" (26,67%) é a categoria causal mais citada. Segundo essa perspectiva, os estudantes entendem que o bom desempenho requer dedicação de tempo aos estudos, foco e concentração nos momentos de aula e de estudo e disciplina na realização de leituras, atividades e aprofundamentos. A categoria "métodos de estudo" (26,67%) informa que o fator mais importante para o bom desempenho são os caminhos usados de modo intencional e consciente para aprender de forma organizada e sistemática (anotações, resumos, fichamentos, releituras, destaque, assistir a videoaulas e pesquisa em outras fontes). As outras categorias identificadas foram: "professor" (15,56%), "gerenciamento do tempo" (11,11%), "conteúdos interessantes" (11,11%), "capacidade de compreensão" (4,44%) e "apoio dos colegas" (4,44%). Os recortes abaixo ilustram as categorias centrais resumidas no Quadro 19.

> **P:** Nas situações em que você atingiu alto rendimento acadêmico, qual é a principal causa que você atribui a esses bons resultados?

> **E6Q3:** Estar completamente focada no meu objetivo, sem deixar que acontecimentos externos interferissem naquele momento (Categoria: foco e dedicação aos estudos).
>
> **E25Q3:** Ler mais de uma vez os textos, pesquisar em outros textos e em vídeos no YouTube e fazer resumo das leituras (Categoria: métodos de estudo).
>
> **E13Q3:** Organização do tempo; quando não deixo acumular atividades e trabalhos, aí tenho um tempo maior e de qualidade para o estudo (Categoria: gerenciamento do tempo).
>
> **E24Q3:** Ter um bom professor, que se aproprie de bons métodos de ensino para melhor compreensão dos conteúdos e que deixe bem claro como deverão ser realizados os trabalhos e a forma de avaliação; porque um professor que traga empatia e tenha um bom relacionamento com os alunos até deixa as aulas mais interessantes também; mas um professor que já chega em sala de aula e parece de mau com a vida deixa qualquer conteúdo chato e desestimulante (Categoria: professor).

A Questão 4 objetivou identificar as causas que os entrevistados percebiam como determinantes do seu fraco desempenho acadêmico. Os resultados encontrados estão resumidos no Quadro 20.

Quadro 20 – Autoatribuições de fraco desempenho acadêmico (Questão 4)

SOBRECARGA DE DEMANDAS EXTERNAS (Causa externa ao estudante, incontrolável por ele e instável) (23,26%) - Excesso de atividades e afazeres no dia a dia (3) - A necessidade de trabalhar tira parte do tempo que seria dedicado aos estudos (3) - A correria do cotidiano e a falta de tempo para estudar e revisar os assuntos (2) - Falta de assiduidade nas aulas devido a rotinas sobrecarregadas (2)	**MÁ GESTÃO DO TEMPO** (Causa interna ao estudante, controlável por ele e instável) (13,95%) - Falta de planejamento para dividir adequadamente o tempo entre diferentes atividades (3) - Estudo superficial de última hora devido à falta de organização do tempo (2) - Tempo escasso para o estudo por conta da falta de organização do tempo (1)
PROFESSOR (Causa externa ao estudante, incontrolável por ele e instável) (16,28%) - Aulas que não ajudam na compreensão do conteúdo (4) - A forma como o professor ensina não desperta o interesse pelo assunto (2) - Professores inflexíveis e incompreensivos (1)	**SAÚDE MENTAL E EMOCIONAL** (Causa interna ao estudante, incontrolável por ele e instável) (23,26%) - Baixa autoestima e ansiedade (4) - Esgotamento/cansaço (3) - Desânimo (1) - Falta de sono de qualidade (1) - Preocupações pessoais (1)
CONTEÚDOS (Causa externa ao estudante, incontrolável por ele e estável) (13,95%) - Conteúdos complicados de serem compreendidos (4) - Conteúdos que não geram interesse (2)	**FALTA DE FOCO E DE MOTIVAÇÃO** (Causa interna ao estudante, controlável e instável) (9,30%) - Estudo desatento, apenas para cumprir tabela (2) - Falta de foco nos momentos de estudo (1) - Desmotivação para estudar e aprofundar os assuntos (1)

Fonte: Base de dados da pesquisa PPGE-UFAM/CAPES (2023-2024).

Segundo o Quadro 20, "sobrecarga de demandas externas" (23,26%), que diz respeito à dificuldade de conciliar estudos, trabalho e vida pessoal, e "saúde mental e emocional" (23,26%) são as categorias causais com maior número de citações. Esta última categoria

enfatiza o papel da autoestima, da ansiedade, do cansaço e do desânimo nos resultados acadêmicos, enquanto aquela indica como o desempenho é afetado pelo peso de outras responsabilidades e pelo excesso de atividades e afazeres cotidianos. As outras categorias causais de fraco desempenho acadêmico são: “professor” (16,28%), “conteúdos” (13,95%), “má gestão do tempo “(13,95%) e “falta de foco e de motivação” (9,30%). Destacam-se os exemplos abaixo.

> **P:** Nas situações em que você atingiu baixo rendimento acadêmico, qual é a principal causa que você atribui a esses fracos resultados?
>
> **E10Q4:** A correria do cotidiano e a falta de tempo para estudar e revisar um determinado assunto. Quando se trabalha, estuda, tem outras obrigações a serem feitas, se torna bem mais difícil conciliar o tempo e geralmente traz, como consequência, um rendimento abaixo do esperado (Categoria: sobrecarga de demandas externas).
>
> **E11Q4:** Atribuo o baixo rendimento ao fato da necessidade de trabalhar, o que tirou parte do tempo que eu deveria dedicar aos estudos (Categoria: sobrecarga de demandas externas).
>
> **E22Q4:** Sono, ansiedade e preocupações em casa, sempre presentes que me levam ao fracasso (Categoria: saúde mental e emocional).
>
> **E14Q4:** Tenho baixa autoestima e ansiedade. Quando não estou bem as coisas acabam não indo tão bem (Categoria: saúde mental e emocional).
>
> **E17Q4:** Minha falta de organização do tempo; o que me faz adiar os estudos e depois tenho que fazer tudo às pressas, sem muita dedicação (Categoria: má gestão do tempo).

Na Questão 5, buscou-se identificar as dificuldades que os entrevistados encontravam nos momentos de estudo individual. Os resultados encontrados estão resumidos no Quadro 21.

Quadro 21 – Dificuldades encontradas no autoestudo (Questão 5)

<table>
<tr>
<td>FALTA DE ATENÇÃO/CONCENTRAÇÃO (48,28%)
- Falta de concentração em razão de temas que não despertam o interesse (4)
- Falta de foco em razão de distrações tecnológicas das redes sociais (3)
- Falta de concentração devido à falta de um espaço silencioso para estudar (3)
- Falta de concentração em razão de temas acadêmicos mais complexos (2)
- Falta de foco devido a questões pessoais (2)</td>
<td>FALTA DE APOIO DOS COLEGAS (17,24%)
- Prefiro estudar em grupo porque tenho acesso a outros pontos de vista (2)
- Prefiro estudar em grupo porque posso tirar dúvidas (2)
- Prefiro estudar em grupo porque consigo entender melhor o assunto (1)
DIFICULDADE DE COMPREENSÃO (17,24%)
- Dificuldade de compreensão devido à linguagem mais complexa dos textos (3)
- Dificuldade de compreensão devido à falta de bases (2)</td>
</tr>
<tr>
<td>MÁ GESTÃO DO TEMPO (10,34%)
- Falta de tempo devido a atividades acumuladas (2)
- A falta de organização do tempo de estudo (1)</td>
<td>OUTRAS DIFICULDADES (6,90%)
- Dificuldade de acesso a materiais de estudo (1)
- Ansiedade e falta de sono (1)</td>
</tr>
</table>

Fonte: Base de dados da pesquisa PPGE-UFAM/CAPES (2023-2024).

A principal dificuldade encontrada pelos estudantes no processo individual de estudo foi a “falta de atenção/concentração” (48,28%). Esta dificuldade ocorre em razão do uso inadequado do celular nos momentos de estudo, da falta de um lugar silencioso para o estudo, também por causa de conteúdos complicados ou desinteressantes e por questões pessoais. A “falta de apoio dos colegas” (17,24%) indica que alguns estudantes preferem o estudo em grupo ao estudo individual, pois as explicações e os pontos de vista dos colegas contribuem fortemente para a compreensão dos conteúdos. As outras dificuldades identificadas foram: “dificuldade de compreensão” (17,24%), “má gestão do tempo” (10,34%) e “outras dificuldades” (6,90%). Apresentam-se os recortes a seguir.

> **P:** Você encontra alguma dificuldade de aprendizagem quando está estudando individualmente?
>
> **E11Q5:** A maior dificuldade que possuo é com a falta de concentração. Algumas vezes precisei ler várias vezes um parágrafo para poder imergir dentro do conteúdo, e isso fez com que me atrasasse bastante (Categoria: falta de atenção/concentração).
>
> **E3Q5:** Eventual falta de foco em razão de distrações tecnológicas das redes sociais (Categoria: falta de atenção/concentração).
>
> **E10Q5:** Sabemos que duas cabeças pensam melhor que apenas uma; quando estou sozinho e vou estudar acabo tendo uma única visão e ponto de vista do que tenho para estudar, e, ao estar acompanhado, o leque de pontos de vista se torna bem mais abrangente (Categoria: falta de apoio dos colegas).
>
> **E6Q5:** São inúmeras as dificuldades, mas um dos pontos que mais sinto dificuldade está relacionado a compreender os textos acadêmicos, a linguagem utilizada acaba requerendo um esforço muito maior (Categoria: dificuldade de compreensão).

Na Questão 6, buscou-se identificar os hábitos de estudo que os respondentes percebiam como inadequados no sentido de interferir negativamente no desempenho acadêmico deles. Os resultados encontrados estão resumidos no Quadro 22.

Quadro 22 – Hábitos inadequados de estudo (Questão 6)

MÁ GESTÃO DO TEMPO (56%) - Deixar para estudar muito em cima da hora (4) - Deixar acumular materiais para ler e trabalhos para fazer (3) - Fazer as atividades em cima da hora (2) - Costume de estudar na madrugada (2) - Estudar perto do prazo das provas (1) - Falta de tempo para um estudo de qualidade (1) - Conceder mais tempo a certas disciplinas e deixar outras de lado (1)	**DISTRAÇÕES TECNOLÓGICAS (32%)** - Ficar mexendo no celular nos momentos de estudo (6) - Fazer atividades escolares no computador e ao mesmo tempo fazer uso do celular (1) - Estudar via aparelhos eletrônicos (1) **OUTROS HÁBITOS INADEQUADOS (12%)** - Estudar em ambientes com distrações e barulhentos (1) - Ler sem fichar ou destacar os pontos principais (1) - Nervosismo nas apresentações e falta de paciência no convívio com os colegas (1)

Fonte: Base de dados da pesquisa PPGE-UFAM/CAPES (2023-2024).

O hábito inadequado mais referenciado pelos entrevistados foi a “má gestão do tempo” de estudo (56%). Essa categoria refere-se principalmente ao estudo que não se baseia em um planejamento nem obedece a um cronograma. Tal hábito inadequado implica deixar acumular materiais para ler e atividades avaliativas, culminando no estudo intensivo e superficial de última hora, às vésperas das provas ou apresentações. Outro efeito negativo desse hábito é o estudo na madrugada, comportamento que se consolidou na tentativa de conciliar os estudos das disciplinas do curso com outras atividades e afazeres. As outras categorias identificadas foram: “distrações tecnológicas” (32%) e “outros hábitos inadequados” (12%). Os recortes abaixo exemplificam as categorias centrais sintetizadas no Quadro 22.

> **P:** Você pratica com frequência algum hábito de estudo cuja mudança você entende que melhoraria o seu desempenho acadêmico?
>
> **E23Q6:** Sim; geralmente deixo para estudar muito em cima da hora e acabo tendo que correr contra o tempo para terminar tudo no prazo certo. Acredito que procrastino muito e é um hábito que não me agrada (Categoria: má gestão do tempo).
>
> **E16Q6** Sim; deixar as atividades e as leituras para a última hora e não me organizar para fazer tudo com antecedência (Categoria: má gestão do tempo).
>
> **E6Q6:** Sim; acabo sempre estudando com o celular por perto, o que me distrai bastante, pois um texto acadêmico que lavaria, no máximo, 2 horas para ser lido, acaba se estendendo para umas 4 horas, e a leitura passa a ser a mais superficial possível (Categoria: distrações tecnológicas).
>
> **E8Q6:** Sim; fazer atividades escolares no computador e ao mesmo tempo fazer uso do celular. Em alguns momentos percebo que há um desfoque ou falta de concentração devido a essa situação (Categoria: distrações tecnológicas).

Na Questão 7, buscou-se identificar os métodos de estudo considerados pelos respondentes como eficazes no sentido melhorar o desempenho acadêmico deles. Os nomes das categorias de métodos de estudo identificadas foram baseados na tipologia elaborada por Weinstein (1988). Os resultados estão resumidos no Quadro 23.

Quadro 23 – Métodos de estudo percebidos como eficazes (Questão 7)

MÉTODOS DE ENSAIO (64%) (Estratégias passivas) - Anotações, resumos, fichas de estudo e fichamentos (6) - Assistir a videoaulas no YouTube (4) - Releitura (3) - Destaque (3)	**MÉTODOS DE ORGANIZAÇÃO (20%)** (Estratégias passivas) - Mapas mentais (2) - Mapas conceituais (2) - Esquemas (1)
MÉTODOS DE ELABORAÇÃO (8%) (Estratégias ativas) - Uso de *flashcards* (1) - Fazer exercícios de fixação (1)	**OUTROS MÉTODOS DE ESTUDO (8%)** (Estratégias passivas) - Método PDCA aplicado ao estudo (1) - Estudo em grupo (1)

Fonte: Base de dados da pesquisa PPGE-UFAM/CAPES (2023-2024).

A principal categoria de métodos de estudo identificada foi “métodos de ensaio” (64%). Ela se refere a estratégias que envolvem repetir ou selecionar partes do material em estudo. Em seguida, há a categoria “métodos de organização” (20%), que diz respeito a estratégias que envolvem a organização visual do material em estudo. Essas duas categorias podem ser classificadas como estratégias passivas, uma vez que envolvem uma reexposição ao material já estudado. Já a categoria “métodos de elaboração” (8%) refere-se a estratégias que envolvem alguma modificação do material estudado (no caso, aplicação do novo conhecimento e elaboração de perguntas sobre o material estudado). As estratégias de estudo que integram essa categoria envolvem um esforço de recordação do material estudado, ou seja, são estratégias ativas. Na última categoria, “outros métodos de estudo” (8%), os estudantes citaram o método PDCA aplicado ao estudo (que, no caso, foi alimentado com releituras e resumos) e o estudo em grupo (que se refere ao apoio das explicações dos colegas); essas estratégias podem ser classificadas, considerando a acepção pretendida pelos respondentes, como passivas. Em síntese, as respostas à Questão 7 mostram que os estudantes perceberam como eficazes, de modo predominante (92%), certas estratégias de estudo passivas. Os recortes abaixo ilustram as categorias centrais resumidas no Quadro 23.

> **P:** Você utiliza com frequência algum método de estudo que considera eficaz no sentido de melhorar o seu desempenho acadêmico? Se sim, que método você adota?
>
> **E19Q7:** Preciso escrever e anotar tudo o que eu leio para aprender os conteúdos (Categoria: métodos de ensaio).
>
> **E24Q7:** Quando vou ler livros que não compreendo bem, procuro na *internet* vídeos que me auxiliem, que usem uma linguagem de fácil compreensão (Categoria: métodos de ensaio).
>
> **E18Q7:** Sim; eu aprendo melhor usando técnicas que destacam a parte visual, como os mapas mentais. Os mapas com diferentes cores me chamam mais a atenção e por isso guardo melhor as partes importantes na memória (Categoria: métodos de organização).
>
> **E21Q7:** Sou muito de fazer exercícios de fixação. Na faculdade, estou tendo dificuldade, já que não existem exercícios de fixação para os textos (Categoria: métodos de elaboração).

Na Questão 8, buscou-se identificar como os entrevistados se definiam como estudantes. Segundo Formiga (2004), o autoconceito de bom estudante pode ser visto como um indicador de rendimento acadêmico. O autor verificou que a atribuição causal interna explica o autoconceito de bom estudante, tratando-se de um preditor positivo e significativo. Os resultados encontrados para a Questão 8 estão resumidos no Quadro 24.

Quadro 24 – Autoconceito como estudante (Questão 8)

CATEGORIA	DESCRIÇÃO
Estudante esforçado/dedicado (48%)	Trabalha em cima das demandas, tenta cumprir as metas que estabelece no processo, busca se organizar para conciliar estudos, trabalho e vida pessoal, tenta não negligenciar nenhuma obrigação da vida universitária.
Estudante mediano (20%)	O estudante mediano entende que não dá a devida atenção aos estudos, mas não os ignora por completo, esforça-se na medida do possível. Percebe que pode melhorar bastante sua organização e rotina de estudos.
Bom estudante (16%)	O bom estudante busca aprofundamentos e esclarecimentos e dedica tempo para a organização e a realização dos estudos, é responsável, gosta de entregar as atividades nas datas certas e esforça-se para tirar boas notas.
Estudante resiliente (8%)	O estudante resiliente considera-se forte por não desistir quando se depara com disciplinas difíceis de concluir e com fatores externos desfavoráveis.
Estudante talentoso (8%)	Entende que tem facilidade de compreender os conteúdos e de estudar sozinho, embora admita ser desorganizado e, às vezes, procrastinador.

Fonte: Base de dados da pesquisa PPGE-UFAM/CAPES (2023-2024).

Nas respostas à Questão 8, os termos centrais que os respondentes utilizaram para se definirem foram: estudante esforçado, dedicado ou aplicado, estudante mediano, médio, meio-termo ou regular, bom estudante, estudante forte/resiliente e estudante que tem facilidade de aprender. O esforço e a dedicação foram as qualidades mais enfatizadas, destacadas principalmente porque muitos dos estudantes empregam grande parte de suas energias para conciliar estudo, trabalho e vida pessoal, o que lhes exige maior empenho e organização nos estudos. Nas respostas, observou-se ainda um sentimento de incompletude, a ideia de que é possível fazer mais e melhor, bem como o desejo de envolver-se mais com as leituras e as atividades acadêmicas e organizar-se melhor em termos de rotina de estudos. Destacam-se os exemplos a seguir.

> **P:** Como você se define como estudante?
>
> **E14Q8:** Sou muito esforçada, não me considero uma excelente aluna, mas procuro não ser a pior dentro dos meus próprios parâmetros. Em termos de dedicação, não sinto que estou devendo, tenho me dedicado inteiramente ao curso desde o primeiro dia de aula (Categoria: estudante esforçado/dedicado).
>
> **E20Q8:** Sou um estudante médio. Não dou a devida atenção aos estudos, mas também não os ignoro por completo. (Categoria: estudante mediano).
>
> **E7Q8:** No geral; me considero um bom estudante. Busco tirar boas notas, gosto de entregar os trabalhos nas datas marcadas; estou sempre buscando aprofundamento, esclarecimentos, dedicando tempo para a organização e realização dos estudos etc. (Categoria: bom estudante).
>
> **E2Q8:** Me considero forte por não desistir quando vejo que para mim é difícil concluir alguma disciplina. Um ponto ruim é que não me organizo muito e acabo me sobrecarregando de muitos trabalhos e coisas para fazer. Mas no fim dá tudo certo (Categoria: estudante resiliente).

> **E23Q8:** Geralmente tenho facilidade de compreender os conteúdos e na maioria das vezes consigo criar métodos para aprender sozinha, sem que seja necessária uma aula; porém, sou muito procrastinadora e, às vezes, acabo deixando para estudar e aplicar meus métodos muito próximo às atividades avaliativas (Categoria: estudante talentoso).

Na Questão 9, buscou-se identificar as dificuldades que os entrevistados encontraram para adequar seus hábitos de estudo ao contexto da pandemia de covid-19. Os resultados encontrados estão resumidos no Quadro 25.

Quadro 25 – Dificuldades de estudo na pandemia (Questão 9)

CONDIÇÕES MATERIAIS (40%) - Falta de local cômodo e silencioso para estudar e assistir às aulas (6) - Falta de dispositivos eletrônicos adequados para acessar as aulas (3) - Falta de *internet* apropriada (3)	**FALTA DE AUXÍLIO E CONTROLE EXTERNO DO PROFESSOR (13,33%)** - Dificuldade de manter a disciplina nos estudos quando não havia a presença física do professor (2) - Dificuldade de compreender os conteúdos sem o suporte presencial do professor (1) - Falta de interações com o professor (1)
FALTA DE CONCENTRAÇÃO E FOCO (20%) - Dificuldade de concentração durante as aulas remotas (3) - Falta de foco devido ao estudo em aparelhos eletrônicos (1) - Falta de concentração, pois fazia outras coisas no horário da aula (1) - Falta de foco em razão do comodismo de estudar em casa (1)	**SAÚDE MENTAL E EMOCIONAL (10%)** - Sentimento de insegurança em aprender por meio de telas, medo de errar (2) - Dificuldade de manter a saúde mental (1) **NÃO TIVE DIFICULDADES (16,67%)** - O ensino remoto foi mais produtivo que o presencial, considerando o fator deslocamento e o tempo economizado (3) - Não tive dificuldades, pois tive experiência com EaD antes da pandemia (2)

Fonte: Base de dados da pesquisa PPGE-UFAM/CAPES (2023-2024).

A principal dificuldade encontrada pelos estudantes relaciona-se às "condições materiais" de estudo (40%). A maioria deles não possuía um local cômodo e silencioso para estudar e assistir às aulas, nem dispositivos eletrônicos e *internet* adequados para acessar as aulas *on-line*. A "falta de concentração e foco" foi a segunda dificuldade mais citada (20%). Nesse caso, os estudantes não conseguiam focar a sua atenção nas aulas e nas situações de estudo devido principalmente às distrações tecnológicas e ao novo contexto de ensino-estudo-aprendizagem que se lhes impunha, mais exigente em termos de autonomia e disciplina. As demais categorias identificadas foram: "não tive dificuldades" (16,67%), "falta de auxílio e controle externo do professor" (13,33%) e "saúde mental e emocional" (10%). Os respondentes que não tiveram dificuldades no contexto pandêmico foram aqueles que já possuíam alguma experiência com a Educação a Distância e os que acharam mais proveitoso o ensino remoto, pois o presencial lhes exigia grandes deslocamentos até a IES e grande perda de tempo no percurso. Os recortes abaixo exemplificam as principais categorias resumidas no Quadro 25.

> **P:** Você enfrentou alguma dificuldade para adequar seus hábitos de estudo ao contexto da pandemia de covid-19?
>
> **E12Q9:** Minha maior dificuldade foi com a falta de um espaço adequado, um lugar em que eu pudesse me concentrar cem por cento na aula, sem a interferência de familiares (Categoria: condições materiais).
>
> **E5Q9:** Minha maior dificuldade foi o acesso às aulas remotas; como falei anteriormente, eu só tenho o celular para realizar os trabalhos e atividades, e, durante o ensino remoto, precisava utilizar para as aulas, o sinal às vezes não pegava, ou tinha que ligar a câmera, apresentar trabalhos e até acessar PDFs ou algo assim, isso dificultava bastante para todos nós, a aprendizagem de fato não foi a mesma (Categoria: condições materiais).
>
> **E9Q9:** A maior dificuldade é ter o foco nos estudos e a concentração. Os aparelhos eletrônicos tiram muito o foco nas aulas (Categoria: falta de concentração e foco).
>
> **E15Q9:** No meu caso, não senti dificuldades, acredito que o ensino remoto, por vezes, pode ser até mais produtivo que o presencial, considerando o fator tempo de deslocamento, isso depende de cada um, da maturidade que cada um tem com relação ao compromisso com seus estudos (Categoria: não tive dificuldades).

Por fim, na Questão 10, buscou-se identificar opiniões dos entrevistados acerca de programas de apoio psicopedagógico destinados a auxiliar estudantes universitários a formarem bons métodos e hábitos de estudo. Os resultados encontrados estão sintetizados no Quadro 26.

Quadro 26 – Opiniões sobre programas de apoio psicopedagógico ao processo de estudo-aprendizagem (Questão 10)

Benefícios da orientação educativa para o processo de estudo-aprendizagem	
Auxiliaria na adaptação e transição do ensino médio para o superior (24%)	Auxiliaria na permanência dos estudantes na universidade (16%)
Ajudaria os estudantes a aprenderem de forma mais eficiente, principalmente aqueles que trabalham e estudam (24%)	Ajudariam os estudantes que estão com dificuldades a recuperarem o seu rendimento (12%)
A estratégia agregaria qualidade na formação de novos profissionais (20%)	Tornaria a jornada acadêmica mais agradável e produtiva (4%)

Fonte: Base de dados da pesquisa PPGE-UFAM/CAPES (2023-2024).

Os dados referentes à Questão 10 indicam que os respondentes perceberam a possibilidade de orientação educativa como uma estratégia pertinente, que impactaria positivamente o processo de transição do ensino médio para o ensino superior e a eficiência do processo de estudo-aprendizagem. Na opinião deles, esses programas de apoio psicopedagógico também influenciariam a qualidade da formação profissional, a permanência dos estudantes na universidade, a recuperação dos discentes com baixo desempenho e a organização e otimização do tempo daqueles que estudam e trabalham. Apresenta-se uma amostra das opiniões resumidas no Quadro 26.

> **P:** Qual é a sua opinião sobre programas de orientação educativa, oferecidos em instituições de ensino superior, destinados a auxiliar os estudantes universitários a formarem bons métodos e hábitos de estudo?
>
> **E11Q10:** Assim como nas escolas de educação básica, onde muitos alunos possuem dificuldades para estudarem sozinhos, os universitários não são diferentes, entendo que muitos desses alunos da educação básica adentraram a universidade ainda com essa dificuldade e esse tipo de programa ajudaria bastante para que o rendimento melhore e para que tenham mais interesse em pesquisar outros assuntos, fora os tratados em sala de aula.
>
> **E23Q10:** Acho de grande importância, visto que muitos alunos saem do ensino médio meio perdidos e sem entender como funciona e como se preparar para as avaliações assim que entram na universidade.
>
> **E5Q10:** É de grande necessidade, pois os acadêmicos estão ficando cada dia mais sobrecarregados, tentando consolidar o equilíbrio entre trabalho, estudos, família etc. Precisamos de um apoio para reorganizar as nossas rotinas de estudo de acordo com as nossas necessidades, pois são situações, contextos, problemas e níveis diferentes. Mas seria uma ajuda muito importante para o acadêmico que não quer desistir da faculdade.

Os resultados apresentados e discutidos na seção 4.1.9 da vertente quantitativa deste estudo confirmam, em certa medida, as expectativas e opiniões dos respondentes. Nessa seção, observou-se que a variável OOE (oferta de orientação educativa) influenciou as atribuições causais e os comportamentos de estudo dos participantes. Verificou-se que os estudantes de instituições com orientação educativa apresentaram índices mais altos nas variáveis de comportamentos de estudo (dimensões do QMHE) e nas atribuições BEO e BC, as mais adaptativas para o bom desempenho, do que os estudantes de instituições sem orientação educativa. Esses resultados indicam que a gestão psicopedagógica do processo de estudo-aprendizagem no ensino superior pode auxiliar o estudante a formar bons hábitos de estudo e um padrão atribucional adaptativo, o que o ajudaria a se adaptar às exigências acadêmicas desse nível educacional e a aprender de forma mais organizada e eficiente.

4.2.3 Inferências e interpretação dos resultados

Nesta seção, os principais resultados da seção anterior foram resumidos em dois quadros, Quadro 27 (atribuições causais) e Quadro 28 (métodos e hábitos de estudo). A partir desses quadros, buscamos captar algumas tendências gerais nas respostas dos participantes e inseri-las, à guisa de interpretação, em um quadro geral de referência, confrontando os resultados identificados com elementos teóricos, resultados de outras pesquisas e resultados da vertente quantitativa desta pesquisa.

No Quadro 27, utilizamos siglas para representar as dimensões causais das atribuições identificadas, a primeira letra representa a internalidade, a segunda, a estabilidade, e a terceira,

a controlabilidade. Por exemplo, EII significa causa externa (E), instável (I) e incontrolável (I). Ressalta-se que as porcentagens significam o "peso" que as categorias têm no contexto geral das respostas às questões correspondentes.

Quadro 27 – Categorias que emergiram da análise das respostas às questões 1, 2, 3 e 4

Atribuições causais para desempenho acadêmico		
Tema das questões	Categorias identificadas	%
Q1: Heteroatribuições de bom desempenho acadêmico dirigidas a alunos do ensino básico	(1) Professor (EII) (2) Condições materiais (EII) (3) Esforço e organização dos estudos (IIC) (4) Participação da família (EII)	64,44 17,78 13,33 4,44
Q2: Heteroatribuições de fraco desempenho acadêmico dirigidas a alunos do ensino básico	(1) Professor (EII) (2) Participação da família (EII) (3) Condições materiais (EII) (4) Esforço e atenção nos estudos (IIC)	53,57 17,86 14,29 14,29
Q3: Autoatribuições causais de bom desempenho acadêmico	(1) Foco e dedicação aos estudos (IIC) (2) Métodos de estudo (IIC) (3) Professor (EII) (4) Gerenciamento do tempo (IIC) (5) Conteúdos interessantes (EEI) (6) Apoio dos colegas (EII) (7) Capacidade de compreensão (IEI)	26,67 26,67 15,56 11,11 11,11 4,44 4,44
Q4: Autoatribuições causais de fraco desempenho acadêmico	(1) Sobrecarga de demandas externas (EII) (2) Saúde mental e emocional (III) (3) Professor (EII) (4) Conteúdos (EEI) (5) Má gestão do tempo (IIC) (6) Falta de foco e de motivação (IIC)	23,26 23,26 16,28 13,95 13,95 9,30

Fonte: Base de dados da pesquisa PPGE-UFAM/CAPES (2023-2024).

Na Questão 1, que se refere a heteroatribuições de bom desempenho acadêmico, prevaleceram as atribuições causais externas, instáveis e incontroláveis (i.e., professor, condições materiais e participação da família; categorias que, juntas, comportaram 86,66% das citações). Na Questão 2, que se refere a heteroatribuições de fraco desempenho, também prevaleceram as atribuições causais externas, instáveis e incontroláveis (i.e., professor, condições materiais e participação da família; categorias que, juntas, comportaram 85,72% das citações). Assim, ao comparamos os resultados das questões 1 e 2, observamos que os respondentes utilizaram sobretudo causas externas, instáveis e incontroláveis para explicarem os resultados acadêmicos positivos e negativos dos discentes da educação básica. Esse padrão atribucional interpessoal é positivo em termos de prestação de ajuda.

Na teoria da atribuição, na vertente interpessoal, a dimensão de controlabilidade está associada aos julgamentos de responsabilidade, por isso essa dimensão tem consequências

sobre a prestação de ajuda ao outro (Weiner, 1979, 1985, 2018; Brophy; Rohrkemper, 1981; Graham, 1990; Juvonen; Weiner, 1993; Graham, 2020; Brun; Dompnier; Pansu, 2022). Segundo a teoria, quando alguém busca ajuda, o potencial ajudante tenta determinar por que a ajuda é necessária. Se a causa da necessidade do outro for percebida como incontrolável, ou seja, como algo fora do controle volitivo do solicitante (que é o caso das questões 1 e 2), então sentimentos como simpatia ou piedade são eliciados e a ajuda tende a ser oferecida. Considerando os contextos de sala de aula, isso quer dizer que as crenças causais sobre responsabilidade, ou seja, as crenças sobre as causas da necessidade serem ou não controláveis pelo estudante, explicam, em parte, a disposição dos professores em fornecer ajuda ou apoio a seus estudantes (Juvonen; Weiner, 1993). Nesse sentido, o padrão atribucional interpessoal identificado nas questões 1 e 2 aponta que os respondentes, a maioria dos quais são ou serão professores, são abertos a uma prolífica e compreensiva relação professor-aluno.

Entretanto, essa predisposição para a prestação de apoio precisa ser efetivada de forma equilibrada e moderada. Primeiro, porque a prestação não solicitada de ajuda pode fornecer aos estudantes pistas para autoatribuições de baixa capacidade (Graham, 1990; Graham; Taylor, 2022). Por exemplo, a ajuda não solicitada do professor pode levar o estudante a questionamentos do seguinte teor: “Por que o professor está se dispondo a me ajudar, sendo que eu não solicitei a ajuda dele? Será que ele acha que eu não sou capaz de realizar a atividade solicitada?”. Em segundo lugar, embora os professores devam fornecer apoio instrumental aos estudantes em momentos adequados, também é importante que os discentes sejam capacitados para gerirem suas próprias limitações durante os esforços de aprendizagem. Por exemplo, se um aluno não conseguir compreender algum aspecto do material de estudo, ele precisa ter consciência metacognitiva e conhecimento estratégico para tomar as medidas corretivas. Como explica Zimmerman (2002), mesmo que os professores pudessem acomodar todas as limitações de cada aluno em qualquer momento do dia escolar, a sua assistência poderia minar o aspecto mais importante do processo de aprendizagem, qual seja, o desenvolvimento da capacidade de autorregulação dos estudantes.

Na Questão 3, que diz respeito a autoatribuições de bom desempenho, predominaram as causas internas, controláveis e instáveis (i.e., foco e dedicação, métodos de estudo e gerenciamento do tempo; categorias que, juntas, comportam 64,45% das citações). Esse resultado converge com os da análise estatística descritiva resumidos na Tabela 4 (seção 4.1.5), na parte quantitativa deste estudo. Nessa tabela, observamos que os participantes (n = 629 estudantes universitários) tenderam a explicar os seus bons resultados acadêmicos recorrendo,

sobretudo, ao esforço e à organização dos estudos, uma causa interna, instável e controlável. Essas atribuições causais de bom desempenho são as mais favoráveis à aprendizagem de qualidade, possuindo, de acordo com a classificação adotada na vertente quantitativa desta pesquisa, grau máximo de adaptabilidade. Inclusive, nessa vertente, a atribuição causal BEO (bom desempenho atribuído ao esforço e à organização dos estudos) relacionou-se aos melhores resultados de hábitos de estudo e de desempenho acadêmico geral, por exemplo, explicando 51,6% da variância dos hábitos de estudo (com beta positivo e significativo), na análise de regressão múltipla efetuada (seção 4.1.7).

Já na Questão 4, que diz respeito a autoatribuições de fraco desempenho, predominaram ligeiramente as causas externas e incontroláveis (i.e., sobrecarga de demandas externas, professor e conteúdo; categorias que, juntas, comportaram 53,49% das citações). Essas são atribuições de fraco desempenho com grau intermediário de adaptabilidade. Esse resultado diverge daqueles encontrados na parte quantitativa deste estudo. Nela, prevaleceram, nas situações de fraco desempenho, as atribuições internas, sobretudo o fraco desempenho atribuído à falta de esforço e de organização dos estudos. De modo geral, tal como na vertente quantitativa deste estudo, os participantes da parte qualitativa apresentaram atribuições causais adaptativas, ou seja, atribuições que geram consequências psicológicas e comportamentais que adaptam o estudante ao processo de estudo-aprendizagem.

Além disso, ao compararmos os resultados das questões 3 e 4, fica evidente que as autoatribuições dos respondentes para o bom desempenho acadêmico são diferentes das suas autoatribuições para o fraco desempenho – internas e controláveis no primeiro caso e externas e incontroláveis no segundo. Tal resultado pode ser explicado pela presença de um viés de autosserviço nas respostas.

Como já foi mencionado, no processo de atribuição causal, especificamente em situações de realização, os indivíduos tendem, como no caso das questões 3 e 4, a atribuir seus sucessos a causas internas e seus fracassos a causas externas. Por exemplo, o indivíduo pode explicar seu ótimo resultado no exame de matemática afirmando que é bom nessa disciplina (causa interna) e explicar seu fraco resultado em português dizendo que não pôde estudar adequadamente devido ao aumento de demandas no trabalho (causa externa). Na literatura, essa tendência foi designada por vários nomes, como viés hedônico, viés ego-defensivo, viés de autosserviço e egotismo (Miller; Ross, 1975; Snyder; Stephan; Rosenfield, 1976; Weiner, 2010). Snyder, Stephan e Rosenfield (1976) consideram que o egotismo se fundamenta na necessidade de proteger ou aumentar a autoestima. Por outro lado, para Marsh *et al.* (1984), o

viés de autosserviço está associado a dimensões do autoconceito, refletindo, em especial, o autoconceito do indivíduo sobre suas próprias habilidades em diferentes áreas acadêmicas. Assim, estudantes mais aptos em determinada área acadêmica têm autoconceitos mais elevados nessa área e são, portanto, os estudantes que evidenciam o maior viés de autosserviço. Weiner (2010) acrescenta que é previsto, considerando esse viés atribucional, que os alunos e seus pais culpem o professor ou a escola pelo fracasso na aprendizagem, enquanto o professor responsabiliza o aluno e/ou seus pais por esse resultado negativo.

Além do mais, ao compararmos os resultados das questões 1 e 3, tais como resumidos no Quadro 27, é possível observar que as atribuições dos respondentes para o bom desempenho acadêmico são diferentes, em tendências gerais, caso eles se refiram ao próprio desempenho ou ao desempenho de outros estudantes (i.e., discentes do ensino básico). Assim, quando realizam atribuições causais de bom desempenho considerando a si mesmos como atores (Questão 3), predominam as causas internas e controláveis (i.e., foco e dedicação, métodos de estudo e gerenciamento do tempo; categoriais que, juntas, comportaram 64,45% das citações). Lado outro, quando efetuam atribuições causais de bom desempenho considerando a si mesmos como observadores e os alunos do ensino básico como atores (Questão 1), predominam as causas externas e incontroláveis (i.e., professores, condições materiais e participação dos pais; categoriais que, juntas, comportaram 86,66% das citações).

O resultado supracitado pode indicar a percepção de que, no ensino superior, é necessário responsabilizar-se mais pelos próprios resultados positivos, enquanto, no ensino básico, é mais importante o apoio e a orientação aos estudantes na busca desses resultados. Por isso, no ensino superior, foco e dedicação, métodos de estudo e gerenciamento do tempo são os fatores essenciais que explicam o bom desempenho acadêmico. Por outro lado, no ensino básico, o apoio de pais e professores e a existência de condições materiais favoráveis são os fatores mais relevantes para fomentar o desempenho bem-sucedido. De modo geral, uma vez que os participantes parecem aceitar a responsabilidade para o seu próprio progresso, eles demonstram uma atitude favorável à formação de bons métodos e hábitos de estudo no ensino superior. Os resultados que serão apresentados reforçam a interpretação deste parágrafo.

Primeiro, em relação ao fator causal “professor”, os resultados sugerem que essa atribuição, na percepção dos respondentes, parece ter uma importância maior na explicação do desempenho acadêmico de estudantes do ensino básico (Questão 1 e 2; 64,44% e 53,57%) do que na explicação do desempenho de estudantes universitários (Questão 3 e 4; 15,56% e 16,28%). Em segundo lugar, as categorias “participação dos pais” e “condições materiais”

destacaram-se nas questões 1 e 2, mas não nas questões 3 e 4. De modo semelhante ao que foi discutido para a atribuição "professor", esses resultados mostram que os fatores causais externos e incontroláveis (participação dos pais e condições materiais) parecem reduzir ou perder a sua importância na explicação dos resultados acadêmicos no ensino superior, em comparação ao poder explicativo que têm para explicar o desempenho acadêmico no ensino básico. Em terceiro lugar, o fator "gerenciamento do tempo" apareceu nas questões 3 e 4, mas não apareceu nas questões 1 e 2; ele foi usado para explicar os resultados de estudantes universitários, mas não o desempenho de estudantes do ensino básico.

Certamente, os estudantes enfrentam grandes desafios acadêmicos ao ingressarem no ensino superior. As exigências acadêmicas do ensino superior são bem diferentes daquelas a que o estudante estava acostumado no ensino básico (David *et al*., 2024). O estudante encontra-se em um momento de mudanças, menos baseado em controles externos, que o obriga a modificar seus hábitos de estudo, a assumir responsabilidades e a planejar, monitorar e regular a sua aprendizagem de forma autônoma (Zimmerman, 2002; Biwer *et al*. 2020; Biwer; de Bruin; Persky, 2023; David *et al*., 2024). As mudanças exigidas incluem "conciliar trabalho, estudo e vida pessoal, estabelecer condições para o estudo (organização, local e tempo), superar déficit de habilidades básicas, enfim, responder às exigências de organização, gestão do tempo, autonomia e envolvimento" (Polydoro; Primi, 2004, p. 61). Nesse contexto, é muito provável que as suas atribuições causais para resultados acadêmicos também sofram mudanças e amadureçam com eles. Os resultados discutidos no parágrafo anterior confirmam, em parte, aquilo que constataram Miranda *et al*. (2012). Segundo esses autores, "com o avançar na escolaridade, os alunos assumem maior responsabilidade pelos seus desempenhos escolares, sejam positivos ou negativos, desaparecendo alusões aos fatores sorte ou professor" (Miranda *et al*., 2012, p. 6).

Por fim, identificamos duas atribuições causais para resultados acadêmicos fortemente consistentes. Ou seja, atribuições citadas em todas as quatro questões referentes a atribuições causais, perpassando, portanto, quatro diferentes contextos atribucionais: heteroatribuições de bom e de fraco desempenho e autoatribuições de bom e de fraco desempenho. O fator causal "professor" foi o mais consistente, aparecendo na Questão 1 (64,44%), na Questão 2 (53,57%), na Questão 3 (15,56%) e na Questão 4 (16,28%). Esse padrão de respostas indica que os participantes valorizam o papel do docente como um fator central para o sucesso acadêmico. Trata-se de um fator relevante ao longo de toda a trajetória acadêmica dos discentes. Segundo Martini e Del Prette (2002, p. 153), esse tipo de atribuição revela, em certa medida, "a

assimilação de um discurso educacional que ressalta a importância da escola, e especialmente do professor, para o desenvolvimento e aprendizagem".

O segundo fator mais consistente foi esforço e a atenção nos estudos, aparecendo na Questão 1, categoria "esforço e organização dos estudos" (13,33%), na Questão 2, categoria "esforço e atenção nos estudos" (14,29%), na Questão 3, categoria "foco e dedicação aos estudos" (26,67%), e na Questão 4, categoria "falta de foco e de motivação" (9,30%). Inclusive, o esforço e a dedicação foram as qualidades mais citadas (48%) na Questão 8 do roteiro, que aborda o autoconceito como estudante. Esse padrão de respostas indica que os participantes valorizam o esforço, a organização e a atenção nos estudos como determinantes relevantes do desempenho acadêmico. Esforço, organização e a atenção nos estudos são atribuições causais internas, instáveis e controláveis, e indicam um padrão atribucional favorável ao processo de estudo-aprendizagem (Coll *et al*., 2008).

Passaremos, agora, à discussão dos resultados do Quadro 28. Esse quadro colige e resume os resultados referentes a métodos e hábitos de estudo que foram descritos na seção anterior.

Quadro 28 – Categorias que emergiram da análise das respostas às questões 5, 6, 7 e 9

Métodos e hábitos de estudo		
Temas das questões	Categorias identificadas	%
Q5: Dificuldades encontradas no autoestudo	(1) Falta de atenção/concentração (2) Falta de apoio dos colegas (3) Dificuldade de compreensão (4) Má gestão do tempo (5) Outras dificuldades	48,28 17,24 17,24 10,34 6,90
Q6: Hábitos inadequados de estudo	(1) Má gestão do tempo (2) Distrações tecnológicas (3) Outros hábitos inadequados	56,00 32,00 12,00
Q7: Métodos de estudo percebidos como eficazes	(1) Métodos de ensaio (estratégia passiva) (2) Métodos de organização (estratégia passiva) (3) Métodos de elaboração (estratégia ativa) (4) Outros métodos de estudo (estratégia passiva)	64,00 20,00 8,00 8,00
Q9: Dificuldades de estudo na pandemia de covid-19	(1) Condições materiais (2) Falta de concentração e foco (3) Não tive dificuldades (4) Falta de auxílio e controle externo do professor (5) Saúde mental e emocional	40,00 20,00 16,67 13,33 10,00

Fonte: Base de dados da pesquisa PPGE-UFAM/CAPES (2023-2024).

As dificuldades de estudo individual que foram identificadas (ver Quadro 28, Questão 5) estão de acordo com os achados de outras pesquisas (Boso *et al*., 2010; Willingham, 2011;

Santos; Oliveira; Dias, 2015; Matta; Lebrão; Heleno, 2017; Yamaguchi; Furtado, 2018; Ribeiro; Mota, 2020; Marcilio *et al*., 2021; Marques; Pires, 2021). A falta de atenção/concentração foi a principal dificuldade encontrada no autoestudo. De acordo com as respostas dos participantes, essa falta de foco ocorria por causa de: (1) temas desinteressantes; (2) distrações tecnológicas das redes sociais; (3) falta de um lugar silencioso para estudar; (4) temas acadêmicos complexos; e (5) questões pessoais. O papel da atenção nos estudos também foi suscitado na Questão 6, categoria "distrações tecnológicas" (32%), e na Questão 9, categoria "falta de concentração e foco" (20%).

Sem dúvidas, como reconhecem os próprios respondentes, a atenção tem um papel fundamental no processo de estudo-aprendizagem. Willingham (2011) explica que a informação não pode chegar à memória de longo (aprendizagem), sem, antes, ter estado na memória de trabalho (lugar da consciência e do pensamento). Entretanto, para que a informação seja manipulada temporariamente na memória de trabalho, é necessária a ação da atenção. De modo familiar: "*se você não prestar atenção, não irá aprender*" (Willingham, 2011, p. 58, grifo do autor). O impacto negativo da falta de atenção no rendimento acadêmico evidencia a validade dessa afirmação (OCDE, 2023).

As outras dificuldades encontradas pelos estudantes durante o autoestudo foram: falta de apoio dos colegas, dificuldade de compreensão e má gestão do tempo. A "falta de apoio dos colegas" é a categoria que sinaliza a preferência dos estudantes pelo estudo em grupo, em vez do individual. Isso porque as trocas com os colegas e o acesso a outras perspectivas facilitam a compreensão dos temas em estudo. Motivos semelhantes para a preferência do estudo em grupo foram identificados em outras pesquisas (Lourenço; Machado, 2017; Santos; Oliveira; Dias, 2015; Matta; Lebrão; Heleno, 2017). Para Santos, Oliveira e Dias (2015), os estudantes universitários podem ser facilitadores do processo de aprendizagem uns dos outros e do processo de adaptação ao ambiente universitário. No estudo conduzido por esses autores, a maioria dos participantes da pesquisa, calouros e formandos de cursos de graduação, descreveu "que os colegas contribuem para um melhor desempenho acadêmico por meio de apoio afetivo e instrumental" (Santos; Oliveira; Dias, 2015, p. 150). Matta, Lebrão e Heleno (2017, p. 587) acrescentam que "Os relacionamentos interpessoais dos estudantes universitários podem ainda ser determinantes para adiar ou confirmar a decisão de abandono do curso".

Na categoria "dificuldade de compreensão", os entrevistados destacaram a dificuldade de compreensão dos textos acadêmicos como o principal obstáculo encontrado no autoestudo. Para eles, essa dificuldade foi gerada por dois motivos principais: a complexidade da linguagem

usada nos textos e a falta de bases (i.e., falta conhecimentos prévios relevantes para a aprendizagem do novo material). A complexidade da linguagem dos textos é um fator associado à natureza técnico-científica dos gêneros acadêmicos, tidos como de difícil compreensão (Ribeiro; Mota, 2020). Yamaguchi e Furtado (2018), ao buscarem diagnosticar as principais dificuldades encontradas por estudantes universitários na leitura e elaboração de trabalhos científicos, chegaram a um resultado semelhante. Nesse estudo, a linguagem complexa e o acesso à *internet* foram as principais dificuldades relatadas pelos participantes no que toca à leitura de trabalhos científicos. Para as autoras, "O uso regular de artigos por docentes nas disciplinas e a elaboração de cursos de redação, leitura e pesquisa em banco de dados podem ser utilizados para auxiliar nesse processo" (Yamaguchi; Furtado, 2018, p. 108). Para melhorar a proficiência em leitura acadêmica, Ribeiro e Mota (2020) destacam a importância de atividades docentes que levem os estudantes universitários a refletirem sobre o próprio comportamento leitor e a se apropriarem de conhecimentos metacognitivos aplicados à leitura.

O segundo motivo, apontado na categoria "dificuldade de compreensão", foi a falta de bases. De fato, a qualidade da compreensão dos textos está fortemente associada ao repertório de conhecimentos prévios dos estudantes (Boso *et al*., 2010; Willingham, 2011). De acordo com Boso *et al*. (2010), quanto mais conhecimentos prévios o leitor tiver, melhor será a sua compreensão leitora; pois, ao utilizá-los, o leitor estabelecerá uma relação mais integrada com o texto para atribuir-lhe significado. Por outro lado, a falta de hábito de leitura pode explicar parte da falta de bases, relatada pelos entrevistados. Há pesquisas que mostram que muitos estudantes brasileiros não possuem hábitos adequados de leitura (Yamaguchi; Furtado, 2018; Ribeiro; Mota, 2020; IEDE, 2023; Ibope Inteligência, 2020; Moura; Moura, 2023). Por exemplo, no Brasil, 66,3% dos estudantes de 15 a 16 anos dizem ler, no máximo, 10 páginas de textos durante o ano letivo (IEDE, 2023). Além disso, o brasileiro lê, em média, 4,95 livros por ano, sendo que, desse total, 2,55 livros são lidos por inteiro e 2,41 livros são lidos apenas em parte (Ibope Inteligência, 2020). Ainda, "ao observar, seja o tempo que o jovem fica na *internet* ou o que faz em seu tempo livre, a literatura ocupa uma das últimas posições" (Moura; Moura, 2023, p. 59). Vale destacar que essas informações são compatíveis com os resultados sobre hábitos de leitura observados na vertente quantitativa deste estudo. Nessa vertente, o hábito de leitura (HL) foi o comportamento de estudo praticado com menor frequência pelos participantes (Tabela 7, seção 4.1.5). Os estudantes não brasileiros foram melhores nesse comportamento de estudo do que os brasileiros (resultado discutido na seção 4.1.9). Em suma, sem o hábito da leitura, o estudante perde a oportunidade de ampliar suas possibilidades

imaginativas, o seu vocabulário e o seu repertório de conhecimentos prévios, fatores que fundamentam interpretações e compreensões posteriores.

Por fim, ainda em relação à Questão 5, a categoria "má gestão do tempo", que será mais bem discutida nos próximos parágrafos, diz respeito à dificuldade de estabelecer metas, de planejar e organizar o uso do tempo e de cumprir prazos, o que prejudica a execução das atividades acadêmicas de modo eficiente (Matta; Lebrão; Heleno, 2017; Marques; Pires, 2021). Como explicam Marcilio *et al*. (2021, p. 1), "Uma das dificuldades com as quais os universitários se deparam ao iniciar o curso superior é a forma de administrar o tempo, interferindo nos estudos e na vida de modo geral". Por outro lado, o manejo temporal eficiente pode diminuir a procrastinação, a ansiedade e o estresse e melhorar a autoeficácia, a organização, o planejamento e o rendimento acadêmico, além de interferir no adiamento da evasão escolar (Matta; Lebrão; Heleno, 2017, Marcilio *et al*., 2021; Marques; Pires, 2021).

A Questão 6 gira em torno dos hábitos inadequados de estudo. Como mostra o Quadro 28, o hábito inadequado de estudo mais citado pelos estudantes foi a "má gestão do tempo". Como visto no parágrafo anterior, essa categoria também foi identificada na Questão 5, mas, nesse caso, como uma dificuldade encontrada no autoestudo. A aparição dessa categoria nesses dois contextos é bastante plausível, uma vez que hábitos inadequados criam obstáculos para o processo de estudo-aprendizagem. A característica mais marcante da "má gestão do tempo" é o estudo massivo de última hora. Tal como identificada nas respostas dos participantes, essa característica pode ser explicada da maneira que se segue. De início, o estudante não se planeja, não se organiza e não distribui adequadamente o tempo de estudo entre as diferentes disciplinas e prioridades. Como consequência, os materiais de aprendizagem acumulam-se, as datas das apresentações e dos exames tornam-se mais próximas e o prazo de entrega das atividades encurta-se. Quanto mais o estudante se sobrecarrega de tarefas adiadas, menos motivação ele encontra para enfrentá-las. Isso culmina, portanto, nos estudos intensivos e superficiais de última hora.

Marcilio *et al*. (2021) observaram resultados semelhantes, em um contexto de atendimento a universitários que apresentavam dificuldades de administração do tempo de estudo. Segundo as autoras, muitos estudantes que buscam apoio psicopedagógico "Descrevem que, antes, quando estavam na escola, poderiam apenas estar atentos nas aulas e estudar nas vésperas das provas para obter um bom desempenho" (Marcilio *et al*., 2021, p. 7). Entretanto, ao ingressarem na universidade, eles "percebem a necessidade de organizar uma rotina de estudos, já que os conteúdos são mais complexos, a carga horária das disciplinas é maior, os

prazos são mais rígidos e há a necessidade de gerenciar e conciliar outras atividades, além das acadêmicas" (Marcilio *et al*., 2021, p. 7). Essa percepção da necessidade de gestão do tempo, que parece emergir no ensino superior, pode explicar por que a atribuição "gerenciamento do tempo" foi usada para explicar os resultados de estudantes universitários (autoatribuições), mas não o desempenho de estudantes do ensino básico (heteroatribuições), como ilustra o Quadro 27. Dessa forma, na universidade, avulta-se a importância do desenvolvimento de competências de gerenciamento do tempo para o êxito acadêmico e profissional (Matta; Lebrão; Heleno, 2017; Marcilio *et. al*., 2021; Marques; Pires, 2021). Considerando esse contexto, é fácil entender por que a "má gestão do tempo" foi o hábito inadequado de estudo mais citado pelos estudantes entrevistados.

Além disso, para os respondentes, a má gestão do tempo interfere negativamente no rendimento acadêmico deles. A forma como essa interferência ocorre foi explicada por Marques e Pires (2021). Para as autoras, a má gestão do tempo entre estudantes universitários gera prejuízos ao rendimento acadêmico na medida em que o desafio do manejo adequado das demandas diárias é acrescido de questões socioemocionais em uma relação que se retroalimenta. A falta de planejamento e de organização e as dificuldades temporais contribuem para elevar os níveis de estresse e de ansiedade, e esses fatores, juntos, interferem negativamente no rendimento acadêmico (Marques; Pires, 2021).

De outra forma, a má gestão do tempo pode ser explicada no quadro dos tipos de metas acadêmicas mais almejadas pelos estudantes brasileiros. Estudos intensivos e superficiais de última hora combinam mais com metas voltadas para resultados (e.g., passar de ano e tirar boas notas) do que com metas voltadas para a aprendizagem, que requerem prática contínua e distribuída. Em outras palavras, os estudantes têm hábitos de estudo diferentes, dependendo dos seus objetivos (David *et al*., 2024). Segundo Chaves (2022), no contexto educacional brasileiro, somos basicamente preparados para estudar com o intuito de fazer provas; desse modo, da escola à universidade, somos levados a construir o hábito de estudar nas vésperas das provas para tirarmos boas notas – e nessa trajetória ninguém jamais nos ensina a fixar o conteúdo na memória, a estudar para aprender. Tal fato é reforçado, critica o autor, pelos pais, pelos professores e pelo sistema de ensino, que costumam ficar satisfeitos com o único fator que lhes parece interessar: as boas notas.

Nesse contexto, é provável que, em muitos casos, a má gestão do tempo não seja a explicação mais correta ou completa para o estudo de última hora. O hábito de estudar para a prova (e não para aprender), que é consolidado ainda no ensino básico, seria a explicação mais

adequada. A meta inicial de estudar para a prova pode ter sido esquecida depois que o processo se automatizou em um hábito, o que conduziu a uma atribuição equivocada daquilo que originou o comportamento habitual. Como explica a teoria do hábito, as metas geralmente iniciam a formação de hábitos, mas, uma vez que os hábitos são formados, os comportamentos habituais são conduzidos por pistas contextuais, em vez de intenções conscientes (Verplanken, 2010; Verplanken, 2018; Fiorella, 2020). Em consequência, a meta inicial pode se ocultar com o tempo (Verplanken, 2018). Desse modo, parece típico de muitos hábitos que uma pessoa, quando interrogada, faça uma atribuição errada e se refira a alguma motivação para explicar por que ela faz o que costuma fazer (Verplanken, 2018). De qualquer forma, tanto o gerenciamento inadequado do tempo quanto o hábito de estudar para a prova são fatores que afetam negativamente a aprendizagem e a retenção de longo prazo, uma vez que, ao causarem a procrastinação e a prática em massa, inviabilizam a prática espaçada.

O segundo hábito inadequado mais relatado pelos estudantes foi "distrações tecnológicas". Trata-se, em essência, do uso inadequado de *smartphones* ou de outros dispositivos eletrônicos durante as sessões de estudo-aprendizagem. Por essa via, o estudante interrompe os seus estudos geralmente com o intuito de navegar e interagir, para fins de entretenimento, nos ambientes virtuais das redes sociais. O estudo de Rocha e Haas (2019) ilustra o significado dessa categoria. Os autores mostraram que o uso excessivo do celular impacta diretamente na diminuição do tempo dedicado ao estudo e gera interferências excessivas e contínuas que afetam negativamente a concentração, a atenção e o interesse. Do ponto de vista da análise do comportamento, "muitas das atividades realizadas com o uso das tecnologias disponíveis proporcionam reforçamento imediato, o que torna o engajamento nessas atividades muito mais provável do que o engajamento no estudo, cujo reforçadores tipicamente ocorrem com atraso" (Pergher *et al*., 2012, p. 279). Para Dontre (2020), os efeitos prejudiciais do uso de *smartphones* e mídias sociais pelos estudantes na distração acadêmica são evidentes, especialmente com a difusão de dispositivos digitais pessoais. O autor sugere intervenções autorregulatórias e ambientais para auxiliar o estudante a adaptar-se ao novo contexto tecnológico.

O hábito das "distrações tecnológicas" não é formado no ensino superior, nem se restringe às situações de autoestudo. Por exemplo, de acordo com o relatório *PISA 2022 Results (Vol. II): Learning During – and From – Disruption* (OCDE, 2023), cerca de 45% dos estudantes brasileiros relataram que se distraem com o uso de celulares nas aulas de matemática (média da OCDE: 30%); e 40% disseram se distrair com outros estudantes que estão usando

dispositivos digitais nas aulas (média da OCDE: 25%). Em relação ao Japão, país que lidera as primeiras posições no ranking geral do PISA 2022, cerca de 5% dos estudantes disseram perder a concentração com esses aparelhos eletrônicos. Inclusive, esse mau hábito influencia negativamente o desempenho escolar. Nesse mesmo relatório, em média, nos países da OCDE, os estudantes mais distraídos com celulares nas aulas de matemática tiveram 15 pontos a menos em matemática do que os estudantes mais concentrados. O relatório também informa ganhos de rendimento em matemática quando dispositivos digitais são usados até uma hora por dia; ou seja, o uso excessivo ou indevido de dispositivos digitais está negativamente associado ao desempenho.

Além do mais, a distração tecnológica nos momentos de estudo pode encontrar uma explicação mais ampla no quadro dos hábitos digitais do brasileiro. Segundo dados do relatório *Digital 2024: 5 billion social media users*, o Brasil é o segundo país onde os usuários passam mais tempo *on-line*, com média de 9h13, atrás apenas da África do Sul, cuja média é de 9h24. Outra informação importante sobre o perfil dos usuários brasileiros refere-se ao consumo de redes sociais. De acordo com o levantamento "Tendências de Social Media 2023" (Comscore, 2023), o Brasil é o terceiro país, de uma lista de 10 países, que mais consome redes sociais – fica atrás de Índia e Indonésia e à frente de Estados Unidos, México e Argentina. YouTube, Facebook e Instagram são as plataformas mais acessadas pelos usuários. O levantamento informa ainda que foram 356 bilhões de minutos consumidos nas redes em dezembro de 2022, o que equivale a 46 horas de conexão por usuário no mês, representando um aumento de 31% em relação a janeiro de 2020. Decerto, hábitos digitais com essas características não são muito favoráveis à concentração e foco que os momentos de estudo requerem. Felizmente, essa situação é remediável. Como sugere Fiorella (2020), intervenções futuras baseadas na psicologia do hábito devem se concentrar em ajudar os alunos a estruturarem seu ambiente para dificultar o uso de dispositivos eletrônicos em contextos específicos, como nos momentos de estudo ou em sala de aula – evitar o uso recreativo desses dispositivos nessas situações é melhor do que tentar resistir. Inclusive, em alguns casos, a mera presença física do smartphone, sem qualquer interação com ele, pode levar a custos cognitivos e a uma redução da atenção (Ward *et al*., 2017; Skowronek; Seifert; Lindberg, 2023).

Na Questão 7 (ver Quadro 28), as categorias "métodos de ensaio" (64%), "métodos de organização" (20%) e "outros métodos de estudo" (8%) referem-se a estratégias de estudo passivas, ou seja, estratégias que requerem uma reexposição ao material já estudado; essas categorias, juntas, comportam 92% das citações. A categoria restante, "métodos de elaboração"

(8%), refere-se a estratégias ativas, ou seja, estratégias centradas em um esforço de recordação do material já estudado. Em suma, as respostas à Questão 7 demonstram que os estudantes perceberam como eficazes, de modo predominante, certas estratégias de estudo passivas. No entanto, empiricamente, as estratégias passivas não são as mais eficazes, pois elas não são "desejavelmente difíceis", ou seja, elas não criam certas dificuldades na fase inicial de aprendizagem que melhoram a retenção e a aprendizagem de longo prazo (Bjork, 2013; Biwer *et al*., 2020; Biwer; de Bruin; Persky, 2023; David *et al*., 2024). O Quadro 29 descreve as categorias de métodos de estudo identificadas.

Quadro 29 – Métodos de estudo percebidos como eficazes pelos entrevistados

Categorias identificadas	Descrição	Exemplos	%
MÉTODOS DE ENSAIO (Estratégia passiva)	Estratégias de aprendizagem que envolvem repetir ou selecionar partes do material em estudo.	Releituras, destaques, anotações, resumos, assistir a videoaulas no YouTube.	64,00
MÉTODOS DE ORGANIZAÇÃO (Estratégia passiva)	Estratégias de aprendizagem que envolvem uma organização visual do material em estudo.	Elaboração de mapas mentais e conceituais e a criação de esquemas.	20,00
MÉTODOS DE ELABORAÇÃO (Estratégia ativa)	Estratégias de aprendizagem que envolvem alguma modificação do material estudado.	Uso de *flashcards* e aplicação do conhecimento na realização de exercícios de fixação.	8,00
OUTROS MÉTODOS DE ESTUDO (Estratégia passiva)	O método PDCA aplicado ao estudo (que, no caso, foi alimentado com releituras e resumos) e o estudo em grupo (que se refere ao apoio das explicações dos colegas).		8,00

Fonte: Elaboração própria (2024).

Biwer *et al*. (2020) explicam por que os estudantes confundem estratégias passivas com estratégias eficazes, fato observado na presente pesquisa, como descrito no parágrafo anterior. Segundo esses autores, os aprendentes consideram geralmente o desempenho de curto prazo ou a facilidade de processamento inicial como indicadores confiáveis para a aprendizagem de longo prazo. Certamente, uma constante reexposição ao material de estudo torna-o cada vez mais familiar para o estudante. Essa fluência pode ser erroneamente interpretada como indicativo de uma aprendizagem duradoura. Tal ilusão metacognitiva leva os estudantes a optarem por estratégias mais passivas e superficiais, como reler, destacar e anotar os pontos principais de um texto. Por exemplo, na pesquisa de Kirk-Johnson, Galla e Fraundorf (2019), os estudantes classificaram as estratégias que exigiam (na percepção deles) mais esforço mental como menos eficazes para o aprendizado e mostraram-se menos propensos a escolherem essas estratégias para usos futuros. Esses resultados corroboram aquilo que afirmam Brown, Roediger III e McDaniel (2018, p. 2): "a aprendizagem é uma habilidade adquirida, e, com frequência, as estratégias mais eficazes são contraintuitivas". Nesse sentido, Biwer, de Bruin e Persky (2023) advertem que, sem uma instrução formal sobre a utilização efetiva de estratégias de

aprendizagem, é provável que os estudantes sigam as suas experiências e intuições potencialmente enganosas, vivenciadas durante a fase inicial da aprendizagem, e continuem a utilizar estratégias de aprendizagem ineficazes para a retenção e aprendizagem de longo prazo.

Na Questão 9, foram identificadas as seguintes dificuldades de estudo na pandemia de covid-19: condições materiais, falta de concentração e foco, falta de auxílio e controle externo do professor e saúde mental e emocional. Outros estudos encontraram resultados semelhantes (Blando *et al*., 2021; Lemos *et al.*, 2022; Silva; Zapszalka; Filho, 2022; Martins; Fior, 2024). Por exemplo, Martins e Fior (2024) analisaram as dificuldades vivenciadas por ingressantes de uma universidade pública na transição para o Ensino Superior no contexto do ensino remoto emergencial. As principais dificuldades identificadas pelas autoras estavam relacionadas às condições de ensino e à mediação pedagógica, bem como às adversidades nas condições de estudo e aprendizagem, na regulação emocional e nas interações sociais e na carreira. As principais dificuldades identificadas por Silva, Zapszalka e Filho (2022) estavam relacionadas à conexão com a *internet*, ao local inadequado para os estudos, à falta de tempo, ao excesso de conteúdo, aos dispositivos digitais, aos professores, à saúde mental e ao próprio ensino remoto. De modo geral, embora o contexto pandêmico tenha criado certas dificuldades, a maior parte delas, como explicam Blando *et al*. (2021, p. 303), "já faziam parte do contexto universitário, contudo parecem ter se agravado durante o período da pandemia".

A categoria "condições materiais" foi preponderante nas respostas dos participantes à Questão 9. Essa categoria refere-se à ausência de um local cômodo e silencioso para estudar e assistir às aulas, bem como à falta de dispositivos e *internet* adequados para acessar as aulas *on-line*. Esse resultado converge com os de Lemos *et al.* (2022). Nessa pesquisa, realizada no contexto do ensino remoto, 74,05% dos 262 estudantes universitários participantes relataram não ter um local de estudo adequado. Silva *et al*. (2022) mostraram que a "instabilidade da internet" e o "ambiente inadequado" foram as principais dificuldades de realização do ensino remoto emergencial em termos de infraestrutura, segundo a opinião de estudantes universitários. Nota-se que a categoria "condições materiais" não apareceu na Questão 5, que, assim como a Questão 9, também trata de dificuldades no autoestudo. A diferença entre as questões 5 e 9 é o contexto, esta se refere ao contexto pandêmico, enquanto aquela suscita o contexto normal de estudo. Esse resultado sugere que o contexto pandêmico intensificou o papel negativo das condições materiais no processo de estudo-aprendizagem. Na pandemia, houve a transferência massiva de estudantes do ensino presencial para o ensino remoto emergencial, ou seja, da universidade para o ambiente domiciliar. Assim, alguns obstáculos materiais para a

realização do estudo, que eram, em alguma medida, mitigados pela universidade, como lugar cômodo e silencioso para estudar e acesso à *internet*, foram intensificados, o que pode ter elevado as condições materiais de estudo a dificuldade preponderante.

Esses resultados, referentes a condições materiais desfavoráveis, sugerem obstáculos à criação de hábitos adequados de estudo. De fato, a dimensão lugar e ambiente adequado de estudos é recorrente na literatura sobre hábitos de estudo (Hernández-Pina, 2001; Credé; Kuncel, 2008; Lemos *et al*., 2022), já que comportamentos eficientes de estudo dependem não só de métodos e atitudes apropriados, mas também de ambientes propícios ao estudo (Credé; Kuncel, 2008). Segundo Fiorella (2020), sem um local cômodo, silencioso e com materiais acessíveis, onde o estudo possa ser realizado com regularidade, perde-se a oportunidade de criar um contexto de apoio para a formação de bons hábitos de estudo. Para que os estudantes desenvolvam hábitos benéficos de estudo, eles precisam aprender, por meio de intervenções educacionais, a interromper dicas que desencadeiam hábitos antagônicos (e.g., não mexer no celular nos momentos de estudo), estabelecer um horário e local consistentes para o estudo cotidiano, modificar o ambiente para tornar fácil e conveniente o envolvimento no estudo e encontrar maneiras de fazer com que o estudo consistente seja recompensador (e.g., concentrando-se nos benefícios intrínsecos de tornar-se um acadêmico com hábitos sólidos de estudo) (Fiorella, 2020).

No contexto pandêmico, a "falta de concentração e foco" ocorreu por dois motivos principais: as distrações tecnológicas e a falta de um local adequado para estudar, fatores que dificultaram ainda mais uma adaptação satisfatória dos estudantes ao novo contexto de ensino-estudo-aprendizagem que surgia, mais exigente em termos de autonomia e disciplina. Outros estudos corroboram esse resultado (Silva; Zapszalka; Filho, 2022; Silva *et al*., 2022; Sousa *et al*., 2023). Por exemplo, no estudo de Silva *et al*. (2022), dentre as dificuldades pessoais e cognitivas enfrentadas por estudantes universitários para a realização das atividades remotas, a "atenção e concentração" foi a variável que mais se destacou como insatisfatória. Sousa *et al*. (2023) identificaram a "dificuldade na atenção e na concentração" como a principal dificuldade enfrentada por estudantes universitários no contexto pandêmico. Eis um contexto desfavorável ao processo de estudo-aprendizagem, uma vez que, sem a eliminação de distrações externas e internas, o estudante fica impedido de concentrar a sua limitada capacidade de processamento de informações no seu objetivo de aprendizagem.

A categoria "falta de auxílio e controle externo do professor", conforme as respostas à Questão 9, indica que a presença física do professor é um fator que favorece não só a

compreensão dos conteúdos, mas também a disciplina nos estudos, uma vez que o professor também é visto pelos estudantes como um modelo e norte que inspira um envolvimento mais sério com o processo de estudo-aprendizagem. Entretanto, devido às interações mediadas exclusivamente pela *internet*, como foi o caso do ensino remoto emergencial, o suporte presencial do professor e dos colegas foi inviabilizado, o que gerou, para alguns participantes, sentimentos de falta de referências físicas e sociais e consequentes prejuízos nas rotinas de estudo. Os resultados do estudo de Leonídio, Ruela e Nascimento (2022) ilustram muito bem esse anseio. Na pesquisa desses autores "observou-se que a maior parte dos alunos, mesmo classificando a qualidade do ensino remoto como 'boa', considera imprescindível a presença física do professor em seu aprendizado, preferindo o ensino presencial" (Leonídio; Ruela; Nascimento, 2022, p. 374). Essa categoria parece destacar a função orientadora do professor, ou seja, a sua missão de buscar atender às necessidades que os estudantes apresentam ao longo de sua trajetória universitária, referentes aos domínios pessoal, acadêmico e profissional (Mascarenhas *et al.*, 2019a). Assim, o professor, muito mais do que ensinar os conteúdos, fornece esclarecimentos acerca do curso e da carreira, incentiva, conversa, motiva, indica referências, apoia as atividades em classe e extraclasse, orienta as relações interpessoais, fornece orientações extras em sala de aula e em horários especiais, fornece atenção pessoal e explicações individuais, indica formas de estudar eficazmente a disciplina etc. Assim, para os estudantes que citaram a categoria "falta de auxílio e controle externo do professor", parece que a função orientadora do professor foi o aspecto da atividade docente que eles mais sentiram falta no contexto pandêmico.

Outra importante categoria identificada na Questão 9 foi "saúde mental e emocional". Dificuldade de manter a saúde mental, medo de errar, preocupações pessoais, insegurança, ansiedade e baixa autoestima são termos relatados que ilustram o significado dessa categoria. Esses achados são confirmados por estudos que mostram que os estudantes universitários tiveram sua saúde mental e emocional afetada pelas condições impostas pela pandemia (Pereira *et al*., 2021; Gundim *et al*., 2021; Oliveira *et al*., 2022; Walsh-Monteiro *et al*., 2024). Alguns impactos da pandemia na saúde mental e emocional de estudantes universitários envolveram o aumento nos níveis de ansiedade, estresse e depressão, além de piora na qualidade do sono, luto, raiva e pânico e reações emocionais associadas à preocupação com o atraso das atividades acadêmicas e ao medo de adoecer (Gundim *et al*., 2021; Walsh-Monteiro *et al*., 2024). Além disso, o uso intensivo das redes sociais "despertou preocupações e ansiedades entre universitários(as), incluindo a comparação social, o medo de perder informações relevantes e a

exposição excessiva a notícias sobre a pandemia, contribuindo para o aumento do estresse" (Oliveira *et al*., 2024, p. 2).

Embora tenha sido intensificado na pandemia, "saúde mental e emocional" não é um fator restrito a esse contexto em estudos que investigam as dificuldades enfrentadas por estudantes universitários no processo de estudo-aprendizagem. Neste estudo, por exemplo, essa categoria também emergiu na Questão 4 (Quadro 27), mas no contexto das atribuições causais para resultados acadêmicos. Observa-se que a Questão 4, que versava sobre autoatribuições de fraco desempenho acadêmico, não suscitou o contexto da pandemia. Esse tipo de atribuição causal pode agravar ainda mais a dificuldade do estudante de manter a saúde mental e emocional, uma vez que uma causa interna e incontrolável (como é o caso desse fator) atribuída ao próprio insucesso pode provocar sentimentos de vergonha, humilhação ou embaraço, bem como decréscimos na autoestima (Weiner, 1979, 2018). De modo geral, sentimentos negativos associados às situações de estudo-aprendizagem podem dificultar ou inviabilizar o desenvolvimento de bons hábitos de estudo (Pergher *et al*., 2012). Por isso, segundo esses autores, para o desenvolvimento de comportamentos pró-estudo, é importante parear as situações de estudo com momentos agradáveis, promovendo a "descontaminação" dos momentos de estudo, que foram, no caso dos estudantes com fraco desempenho acadêmico, pareados com estimulação aversiva. Nesse sentido, considerando que as atribuições causais têm consequências afetivas e motivacionais, é certo que o desenvolvimento de atribuições adaptativas para os resultados acadêmicos contribua para tornar a atividade acadêmica menos aversiva e ansiogênica.

A pandemia de covid-19 impôs a muitos estudantes uma abrupta mudança contextual. O ensino remoto emergencial caracterizou-se como uma resposta rápida à demanda de suspensão das atividades educacionais presenciais, assim como uma forma de adequar, via o uso de tecnologias, o processo educativo a esse novo contexto, a fim de "viabilizar a continuidade dos estudos em circunstâncias que não exigem a presença física do professor e dos alunos no mesmo espaço" (Schwetz *et al.*, 2021, p. 8). Os estudantes foram de uma situação de sala de aula, presencial, para uma situação de ensino remoto, mediado pelas novas tecnologias da comunicação e informação. A nova situação exigia, de forma mais premente e acentuada, não só condições materiais favoráveis, mas também que os estudantes fossem autônomos, concentrados, organizados, automotivados, estratégicos e disciplinados nos seus estudos, para que o processo de estudo-aprendizagem ocorresse de forma satisfatória. Entretanto, as condições materiais não se tornam favoráveis repentinamente e uma postura de

“aulante” não se converte em uma postura de estudante da noite para o dia. Assim, muitos problemas e dificuldades já existentes, principalmente associados a maus hábitos de estudo, foram intensificados e, por consequência, severamente expostos. Por isso entendemos que os resultados de pesquisas que investigaram os comportamentos de estudo de estudantes universitários no contexto da pandemia revelam com acentuada nitidez as fragilidades desse público-alvo em lidar de forma intencional, organizada e estratégica com o processo de estudo-aprendizagem. Tal fato motivou a consideração desse contexto neste estudo.

Ressalta-se que os problemas e dificuldades referentes ao papel da atenção nos estudos foram citados na Questão 5, categoria “falta de atenção/concentração (48,28%)”, na Questão 6, categoria “distrações tecnológicas” (32%), e na Questão 9, categoria “falta de concentração e foco” (20%). Esse fator foi citado em três diferentes contextos: situações cotidianas de autoestudo, hábitos inadequados de estudo e contexto pandêmico. Portanto, ele se configura, conforme as respostas dos entrevistados, como o obstáculo mais consistente ao processo de estudo-aprendizagem. Aliás, na vertente quantitativa, memória e atenção (MA) foi um dos três comportamentos de estudo praticados com menor frequência pelos estudantes (Tabela 7, seção 4.1.5). O gerenciamento do tempo de estudo foi o segundo obstáculo mais consistente. Ele apareceu na Questão 5, citado como dificuldade no autoestudo, categoria “má gestão do tempo” (10,34%), e na Questão 6, citado como hábito inadequado de estudo, categoria “má gestão do tempo” (56%). Inclusive, reforçando esse resultado, planejamento do estudo (PE) também faz parte da lista dos três comportamentos de estudo menos praticados pelos participantes (Tabela 7, seção 4.1.5), como observado na parte quantitativa deste estudo.

Esses dois obstáculos podem ser discutidos no quadro das estratégias de aprendizagem. Eles se referem ao que Weinstein (1988) chamou estratégias afetivas. Trata-se de estratégias que ajudam a criar e manter climas internos e externos adequados à aprendizagem. Nesse sentido, essas estratégias são utilizadas, por exemplo, para focar a atenção e manter a concentração, gerir a ansiedade de desempenho, evitar sentimentos prejudiciais ao estudo, estabelecer e manter a motivação e administrar o tempo de forma eficaz (Weinstein; Mayer, 1983; Weinstein, 1988). Embora essas estratégias não sejam diretamente responsáveis pela aquisição de conhecimentos ou competências, elas ajudam a criar, por meio do gerenciamento da atenção, da concentração, da ansiedade, da motivação, um contexto no qual uma aprendizagem eficaz possa ocorrer, livre da influência paralisante de sentimentos que dificultam esse processo. Nessa perspectiva, os dois obstáculos supracitados revelam que boa parte dos entrevistados possuem estratégias afetivas ineficazes. Felizmente, como qualquer

outro tipo de estratégia de aprendizagem, elas podem ser ensinadas ou melhoradas via instrução formal (Weinstein; Mayer, 1983; Weinstein, 1988; Biwer *et al*. 2020; Biwer; de Bruin; Persky, 2023; David *et al*., 2024).

As estratégias de monitoramento da compreensão, uma estratégia de caráter metacognitivo, foi o único tipo de estratégia de aprendizagem, dos tipos resumidos no Quadro 6 (Capítulo 2, seção 2.3.2), que não foi observada nas respostas dos entrevistados. Trata-se de estratégias que auxiliam os estudantes a supervisionarem e avaliarem de forma consciente e realista o próprio nível de compreensão do material em estudo. Com base nessas estratégias, o aprendente estabelece metas e supervisiona o progresso rumo à realização delas, autoquestiona-se para investigar se houve compreensão e, quando necessário, busca a modificação das estratégias utilizadas para facilitar o alcance das metas. Esse resultado apresenta paralelismos com os achados de Leal (2023). Nesse estudo, a autora pretendeu identificar as estratégias de estudo-aprendizagem utilizadas por estudantes do ensino superior. Ela observou que uso de estratégias de cariz metacognitivo era pouco frequente nos estudantes de sua amostra, resultado que pode ser um indicador "de que os estudantes ou não as conhecem nem usam, ou utilizam mas não têm consciência de que o fazem e por isso não as explicitam mais vezes, ou não estão conscientes da importância das mesmas para a sua aprendizagem" (Leal, 2023, p. 14). A autora ressalta ainda que as estratégias de caráter metacognitivo são fundamentais para o pensamento crítico e reflexivo, o planejamento e a gestão do tempo, o monitoramento da aprendizagem, a avaliação e ajuste das estratégias e para a aprendizagem autorregulada.

Ao compararmos os resultados dos quadros 27 e 28, podemos observar que ambos os obstáculos consistentes identificados nas respostas dos participantes (atenção e gerenciamento do tempo) também foram citados nas Questões 3 e 4 (Quadro 27), mas como autoatribuições de bom e de fraco desempenho. Na Questão 3, que se refere a autoatribuições de bom desempenho acadêmico, os dois obstáculos são representados pelas categorias "foco e dedicação aos estudos" (26,67%) e "gerenciamento do tempo" (11,11%). Na Questão 4, que se refere a autoatribuições de fraco desempenho, os dois elementos são representados pelas categorias "má gestão do tempo" (13,95%) e "falta de foco e de motivação" (9,30%). Esse resultado sugere que as atribuições causais para resultados acadêmicos se relacionam com as experiências e hábitos de estudo dos discentes entrevistados.

Como já foi mencionado, a Teoria Atribucional de Weiner também inclui antecedentes causais, ou seja, fatores informacionais e experienciais que condicionam e determinam as percepções causais dos indivíduos. Esses antecedentes podem ser, por exemplo, informações

específicas, motivações, crenças, histórico de resultados anteriores, desempenho de outras pessoas, comunicações do professor, vieses de atribuição etc. (Kelley; Michela, 1980; Weiner, 1985; Graham, 2020). Nessa perspectiva, o resultado supracitado reforça a importância de programas de intervenção destinados a auxiliar os estudantes a formarem bons métodos e hábitos de estudo. Isso porque a formação de comportamentos adequados de estudo pode gerar experiências e práticas de estudo bem-sucedidas que servirão como antecedentes causais ou pistas atribucionais que embasarão futuras atribuições causais para resultados acadêmicos, mais adaptativas. E estas atribuições, por sua vez, seguindo uma relação que se retroalimenta, criarão condições psicológicas favoráveis a comportamentos bem-sucedidos de estudo. É importante destacar que as ligações antecedentes-atribuições-consequências não são necessariamente unidirecionais (Weiner, 1985; Graham, 2020).

Outro aspecto que deve ser destacado, à guisa de conclusão, é sobre como as categorias identificadas suscitam um conjunto de variáveis interconectadas e imbricadas. Por exemplo: a má gestão do tempo e as distrações tecnológicas interferem na saúde mental e emocional dos estudantes, esses fatores afetam negativamente a atenção e a compreensão dos materiais de estudo; a falta de um lugar cômodo e silencioso para o estudo interfere negativamente na atenção e na formação de hábitos de estudo; a falta de apoio interpessoal (de professores e colegas) interfere negativamente na saúde mental e emocional e na compreensão dos materiais de estudo; as atribuições causais para resultados acadêmicos interferem nos hábitos de estudo; e todos esses fatores afetam a aprendizagem e o rendimento acadêmico dos estudantes. Tal fato exemplifica a complexidade das variáveis envolvidas no processo de estudo-aprendizagem e confirma aquilo que observaram Casiraghi *et al*. (2020). Para esses autores, o rendimento acadêmico é um fenômeno educacional complexo, composto por múltiplos fatores pessoais e contextuais inter-relacionados que "tecem, entre si, uma imbricada rede de interação cujo impacto poderá ser modulado, em maior ou menor grau, dependendo da sinergia existente" (Casiraghi *et al*., 2020, p. 97). Identificar um conjunto amplo de variáveis e compreender como elas se combinam na explicação da aprendizagem e do desempenho acadêmico dos estudantes são formas contribuir para uma aprendizagem de qualidade e para um desempenho escolar bem-sucedido e, por isso mesmo, continuam sendo objetivos centrais da psicologia escolar (Miranda *et al*., 2012).

Em resumo, nesta seção (4.2.3), foi possível verificar que:

1. os estudantes entrevistados recorreram sobretudo a causas internas, instáveis e controláveis para explicar o seu bom desempenho, enquanto as causas externas e incontroláveis foram as mais citadas para explicar o seu fraco desempenho;
2. os respondentes utilizaram sobretudo causas externas, instáveis e incontroláveis para explicar os resultados acadêmicos positivos e negativos dos discentes da educação básica (heteroatribuições);
3. as atribuições dos respondentes para o bom desempenho acadêmico foram diferentes, em tendências gerais, caso eles se referissem ao próprio desempenho ou ao desempenho de outros estudantes – internas e controláveis no primeiro caso e externas e incontroláveis no segundo;
4. os fatores causais "professor", "participação dos pais" e "condições materiais" (causas externas e incontroláveis) parecem reduzir a sua importância na explicação dos resultados acadêmicos no ensino superior, em comparação ao poder explicativo que têm para explicar o desempenho acadêmico no ensino básico;
5. a atribuição "gerenciamento do tempo" foi usada para explicar os resultados de estudantes universitários (autoatribuições), mas não o desempenho de estudantes do ensino básico (heteroatribuições);
6. "professor" e "esforço e atenção nos estudos" foram as atribuições causais para resultados acadêmicos mais consistentes nas respostas dos entrevistados (citadas nas quatro questões sobre atribuições causais);
7. a falta de atenção/concentração, a falta de apoio dos colegas, a dificuldade de compreensão e a má gestão do tempo de estudo foram as principais dificuldades encontradas no autoestudo;
8. a má gestão do tempo e as distrações tecnológicas foram os principais hábitos inadequados de estudo identificados;
9. ao criarem uma definição de si como estudantes, o esforço e a dedicação nos estudos foram as qualidades mais enfatizadas pelos respondentes;
10. os métodos de ensaio, os métodos de organização e os métodos de elaboração foram os principais tipos de estratégias de aprendizagem percebidas como eficazes pelos entrevistados;
11. as condições materiais de estudo, a falta de concentração e foco, a falta de auxílio e controle externo do professor e a saúde mental e emocional foram as principais dificuldades de estudo vivenciadas na pandemia de covid-19 pelos respondentes;

12. todos os estudantes relataram utilizar algum tipo de método de estudo, sendo que as estratégias passivas foram entendidas como as mais eficazes no sentido de melhorar o desempenho acadêmico;
13. a má gestão do tempo de estudo e a falta de atenção e concentração foram os obstáculos mais consistentes ao processo de estudo-aprendizagem – eles também foram citados como autoatribuições de bom e de fraco desempenho acadêmico.
14. ao opinarem sobre o papel dos programas de apoio psicopedagógico ao processo de estudo-aprendizagem no ensino superior, os estudantes perceberam essa modalidade educativa como uma estratégia pertinente, que impactaria positivamente o processo de transição do ensino médio para o ensino superior e a eficiência do processo de estudo-aprendizagem.

Em síntese, os estudantes entrevistados recorreram sobretudo (64,45%) a causas internas, instáveis e controláveis (foco e dedicação, métodos de estudo e gerenciamento do tempo) para explicar o bom desempenho acadêmico. Esse estilo atribucional é compatível com o autoconceito de estudante dos respondentes, no qual o esforço e a dedicação nos estudos foram as qualidades mais enfatizadas em suas autodefinições (48%). Essa compatibilidade é plausível no contexto da Teoria Atribucional de Weiner, uma vez que autoconceito, autoestima e expectativas de sucesso futuro são fatores influenciados pelas atribuições causais (Weiner, 1979, 1985). Lado outro, para explicar o fraco desempenho acadêmico, predominaram ligeiramente (53,49%) as causas externas e incontroláveis (sobrecarga de demandas externas, professor e conteúdo), em detrimento das causas internas. Em linhas gerais, verifica-se que os entrevistados apresentaram atribuições causais adaptativas – alto grau de adaptabilidade no caso das atribuições de bom desempenho e grau intermediário no caso das atribuições de fraco desempenho. Além disso, todos eles relataram utilizar algum tipo de método de estudo – as estratégias passivas foram entendidas como as mais eficazes. Desse modo, constatamos que os estudantes entrevistados tentaram lidar, em alguma medida, de forma intencional, organizada, sistemática e motivada com o processo de estudo-aprendizagem. Entretanto, eles enfrentaram fortes obstáculos ao longo desse processo, principalmente a má gestão do tempo de estudo, a falta de atenção e concentração e o uso de estratégias passivas de aprendizagem. Dessa forma, evidencia-se a importância de ampliar, de modo sistemático e institucional, a gestão psicopedagógica do processo de estudo-aprendizagem no ensino superior, visando à melhoria dos métodos e hábitos de estudo de estudantes universitários.

Enfim, considerando os resultados relatados e discutidos nesta seção, principalmente as autoatribuições causais identificadas de bom e de fraco desempenho acadêmico, favoráveis à aprendizagem; o autoconceito acadêmico, no qual o esforço e a dedicação foram as qualidades mais valorizadas; o uso habitual de métodos de estudo pelos entrevistados; e os obstáculos mais consistentes ao processo de estudo-aprendizagem, que também apareceram no contexto das autoatribuições de bom e de fraco desempenho acadêmico, é razoável inferir que, para a formação de bons hábitos de estudo, que demanda a utilização de métodos e técnicas de estudo, pesquisa, leitura, atenção, compreensão, assimilação e fixação dos conteúdos curriculares referentes à formação acadêmica (Mascarenhas; Fernandes, 2009), faz-se necessário um estilo atribucional adaptativo.

5 CONCLUSÕES

A aprendizagem é impactada por inúmeros fatores. Em contextos de educação formal, além do ensino, os hábitos de estudo também se destacam como um fator fundamental na consecução de uma aprendizagem escolar de qualidade. Isso porque a aproximação entre ensino e aprendizagem não ocorre de forma direta, mas, sim, por intermédio de um terceiro elemento, que é interposto entre esses dois polos, o estudo. Nesse sentido, o estudo é visto como um elo que liga o ensino à aprendizagem. Assim, para que uma aprendizagem escolar de qualidade ocorra, é necessário que se combine um ensino de qualidade, que envolve o compromisso de professores e instituições, com um estudo de qualidade, que requer uma postura ativa, automotivada e autorregulada do estudante nas situações de ensino e para além delas. Desse modo, avulta-se a importância de avaliar os hábitos de estudo adotados por estudantes universitários e de investigar os fatores que favorecem a formação de bons hábitos de estudo. Neste trabalho, a atribuição de causalidade foi entendida como um desses fatores.

As atribuições causais afetam as expectativas de sucesso futuro e eliciam reações afetivas e, por essas vias, influenciam a motivação para realização, o comportamento motivado e, em última análise, o desempenho (Weiner, 1979, 1985, 2018). Dessa forma, considerando o contexto do desempenho acadêmico, “Os estilos atribucional e o motivacional afetam, condicionam e determinam o rendimento acadêmico à medida que definem o comportamento do estudante diante do processo de estudo-aprendizagem” (Mascarenhas; Barca-Lozano, 2007, p. 1723). Dito de outro modo, as atribuições causais interferem na abordagem ou evitação de tarefas de realização, bem como na intensidade e persistência com que o indivíduo trabalha nessas tarefas. Temos, portanto, um importante fator a ser considerado quando o desempenho acadêmico e os hábitos de estudo são os tópicos em questão.

A partir dessa perspectiva, objetivamos analisar como as atribuições causais para resultados acadêmicos interferem nos hábitos de estudo de estudantes do ensino superior. A integração dos resultados quantitativos e qualitativos, realizada no âmbito de uma pesquisa de métodos mistos convergentes, possibilitou angariar boas evidências que confirmam a tese que norteou este estudo, qual seja: as atribuições causais para desempenho acadêmico mais adaptativas favorecem a formação de bons métodos e hábitos de estudo entre estudantes do ensino superior (ver Quadro 30).

Quadro 30 – Síntese dos resultados quantitativos e qualitativos

<table>
<tr><th colspan="2">HIPÓTESES PRINCIPAIS DA PESQUISA</th></tr>
<tr><td colspan="2">(H1) As atribuições causais mais adaptativas (internas, instáveis e controláveis), referentes tanto ao bom quanto ao fraco desempenho acadêmico, relacionam-se aos melhores resultados de hábitos de estudo e de desempenho acadêmico geral entre estudantes do ensino superior.
(H2) Em linhas gerais, os dois conjuntos de dados, quantitativos e qualitativos, são convergentes, o que favorece uma compreensão mais completa dos tópicos em estudo.</td></tr>
<tr><th>COLETA DE DADOS QUANTITATIVOS</th><th>COLETA DE DADOS QUALITATIVOS</th></tr>
<tr><td>* N = 629 estudantes do ensino superior.
* Aplicação de um questionário on-line.
* Produção de dados sociodemográficos e mensurações acerca das atribuições causais e dos hábitos de estudo dos participantes.</td><td>* N = 25 participantes, que também fizeram parte da amostra principal.
* Realização de entrevistas semiestruturadas individuais.
* Produção de dados textuais (transcrição).</td></tr>
<tr><th>ANÁLISE DE DADOS QUANTITATIVOS</th><th>ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS</th></tr>
<tr><td>* Estatísticas descritivas (médias, medianas etc.).
* Análise de correlação (correlação de Spearman).
* Análise de consistência interna (α de Cronbach).
* Comparações de grupos (teste U de Mann-Whitney e teste de Kruskal-Wallis).
* Análise de regressão (múltipla, método stepwise).</td><td>* Análise de conteúdo temática e categorial.
* Tipologia das percepções dos participantes acerca dos seus hábitos de estudo e das causas do seu rendimento acadêmico.
* Quadros com a distribuição percentual das categorias identificadas.</td></tr>
<tr><th colspan="2">RESULTADOS SOBRE ATRIBUIÇÕES CAUSAIS</th></tr>
<tr><td colspan="2">(A) Os estudantes recorreram predominantemente a causas internas, instáveis e controláveis para explicar tanto o bom quanto o fraco desempenho acadêmico (variáveis BEO e FFEO, respectivamente).</td></tr>
<tr><td colspan="2">(B) Os entrevistados recorreram sobretudo a causas internas, instáveis e controláveis (foco e dedicação, métodos de estudo e gerenciamento do tempo) para explicar o seu bom desempenho, enquanto as causas externas e incontroláveis (sobrecarga de demandas externas, professor e conteúdo) foram as mais citadas para explicar o seu fraco desempenho.</td></tr>
<tr><td colspan="2">(C) A atribuição particular com a qual os participantes mais concordaram na dimensão bom desempenho foi “Devo meu bom desempenho ao empenho que coloco no meu estudo” (item do QARE). E na dimensão fraco desempenho foi “Devo meu fraco desempenho ao pouco tempo que dedico ao estudo”.</td></tr>
<tr><td colspan="2">(D) “Professor” e “esforço e atenção nos estudos” foram as atribuições causais para resultados acadêmicos mais consistentes nas respostas dos entrevistados (citadas em quatro diferentes contextos: autoatribuições de bom e de fraco desempenho e heteroatribuições de bom e de fraco desempenho).</td></tr>
<tr><td colspan="2">(E) Os entrevistados utilizaram sobretudo causas externas, instáveis e incontroláveis para explicar os resultados acadêmicos positivos e negativos dos discentes da educação básica (heteroatribuições).</td></tr>
<tr><td colspan="2">(F) As atribuições dos entrevistados para o bom desempenho acadêmico foram diferentes, em tendências gerais, caso eles se referissem ao próprio desempenho ou ao desempenho de outros estudantes – internas e controláveis no primeiro caso e externas e incontroláveis no segundo.</td></tr>
<tr><th colspan="2">RESULTADOS SOBRE MÉTODOS E HÁBITOS DE ESTUDO</th></tr>
<tr><td colspan="2">(A) Na análise descritiva, técnicas auxiliares de estudo (TA), revisões e exames (RE) e métodos de estudo (ME) foram os comportamentos de estudo praticados com maior frequência pelos participantes, enquanto os hábitos de leitura (HL), a memória e atenção (MA) e o planejamento de estudo (PE) foram aqueles praticados com menor frequência.</td></tr>
<tr><td colspan="2">(B) Métodos de ensaio, métodos de organização e métodos de elaboração foram os principais tipos de estratégias de aprendizagem percebidas como eficazes pelos entrevistados.</td></tr>
<tr><td colspan="2">(C) Nas comparações, verificou-se, em linhas gerais, que os estudantes que dedicam mais tempo aos estudos são aqueles que têm os melhores comportamentos de estudo.</td></tr>
<tr><td colspan="2">(D) Na análise de correlação, todos os comportamentos de estudo correlacionaram-se significativa e positivamente uns com os outros, com destaque para as correlações entre ME (métodos de estudo) e MA (memória e atenção), TA (técnicas auxiliares de estudo) e RE (revisões e exames) e TA e CC (comportamento estratégico em classe), que atingiram os maiores coeficientes de correlação.</td></tr>
<tr><td colspan="2">(E) Na análise de correlação, ME e TA foram os comportamentos de estudo que se correlacionaram mais intensamente com os hábitos de estudo (variável HE), uma correlação forte, o que confirma a importância dos métodos e técnicas de estudo para a formação de hábitos de estudo eficientes.</td></tr>
</table>

Continua na próxima página

Continuação
RESULTADOS SOBRE MÉTODOS E HÁBITOS DE ESTUDO
(F) Nas comparações, constatou-se que os estudantes com os melhores desempenhos acadêmicos relativos são aqueles com os melhores hábitos e comportamentos específicos de estudo.
(G) A falta de atenção/concentração, a falta de apoio dos colegas, a dificuldade de compreensão e a má gestão do tempo de estudo foram as principais dificuldades encontradas no autoestudo.
(H) A má gestão do tempo e as distrações tecnológicas foram os principais hábitos inadequados de estudo identificados.
(I) Ao criarem uma definição de si como estudantes, o esforço e a dedicação nos estudos foram as qualidades mais enfatizadas pelos entrevistados.
(J) As condições materiais de estudo, a falta de concentração e foco, a falta de auxílio e controle externo do professor e a saúde mental e emocional foram as principais dificuldades de estudo vivenciadas na pandemia de covid-19 pelos entrevistados.
(K) Todos os estudantes relataram utilizar algum tipo de método de estudo, de modo que as estratégias passivas foram entendidas como as mais eficazes no sentido de melhorar o desempenho acadêmico.
RESULTADOS QUE RELACIONAM ATRIBUIÇÕES CAUSAIS E HÁBITOS DE ESTUDO
(A) A má gestão do tempo de estudo e a falta de atenção e concentração foram os obstáculos mais consistentes ao processo de estudo-aprendizagem – eles também foram citados pelos entrevistados como autoatribuições de bom e de fraco desempenho acadêmico.
(B) Na análise de correlação, os hábitos de estudo (HE), os comportamentos específicos de estudo (de PE a RE) e o desempenho acadêmico atual (DAA) correlacionaram-se positiva e significativamente com as atribuições de bom desempenho e negativa e significativamente com as atribuições de fraco desempenho, sendo que a atribuição BEO atingiu os maiores coeficientes de correlação nesses casos.
(C) Nas comparações, verificou-se que os estudantes com os melhores desempenhos relativos concordaram mais com atribuições de bom desempenho (e menos com atribuições de fraco desempenho) do que os estudantes com os piores desempenhos relativos.
(D) Na análise de regressão múltipla, a atribuição BEO (com um coeficiente beta positivo e significativo) entrou em primeiro lugar na equação de regressão, explicando 51,6% da variância dos hábitos de estudo.
(E) Nas comparações, os estudantes com atribuições predominantes de bom desempenho ao esforço e à organização dos estudos (P_BEO) alcançaram índices de hábitos de estudo mais altos do que aqueles com outras atribuições predominantes de bom desempenho (P_BC ou P_BFACE).
(F) Nas comparações, os estudantes com atribuições predominantes de fraco desempenho à falta de esforço e de organização dos estudos (P_FFEO) alcançaram índices de hábitos de estudo mais baixos do que aqueles com outras atribuições predominantes de fraco desempenho (P_FFC ou P_FFACE).
(G) As atribuições causais mais adaptativas de bom desempenho acadêmico (internas, instáveis e controláveis) relacionaram-se aos melhores resultados de hábitos de estudo e de desempenho acadêmico geral; resultado não verificado para atribuições de fraco desempenho.
(H) As atribuições de bom desempenho obedeceram a uma ordem de prevalência na forma de influenciar os hábitos de estudo e o desempenho acadêmico: BEO (a atribuição mais adaptativa) gerou os melhores resultados relativos, BC gerou os resultados intermediários e BFACE (a atribuição menos adaptativa) gerou os piores resultados relativos; padrão não verificado para as atribuições de fraco desempenho.
PRINCIPAIS CONCLUSÕES
(1) A hipótese principal deste estudo (H1) foi verificada apenas para as atribuições de bom desempenho. **(2)** Embora algumas divergências tenham surgido, sendo devidamente discutidas, é razoável afirmar que, em certa medida, os resultados quantitativos e qualitativos convergiram (H2) e se complementaram, o que permitiu uma compreensão mais abrangente e sutil do problema de pesquisa. **(3)** De modo mais específico, a atribuição de bom desempenho ao esforço e à organização dos estudos (variável BEO), a atribuição mais adaptativa para o bom desempenho acadêmico, foi o estilo atribucional que se relacionou aos melhores resultados de hábitos de estudo e de desempenho acadêmico geral entre os participantes, corroborando a ideia de que um padrão atribucional calcado em causas internas, instáveis e controláveis é o mais favorável à aprendizagem (Coll *et al*., 2008). **(4)** De modo geral, levando em consideração a totalidade dos dados analisados, foi possível verificar que diferentes estilos atribucionais, referentes tanto ao bom quanto ao fraco desempenho, impactam diferencialmente os hábitos de estudo e o desempenho acadêmico geral de estudantes do ensino superior.
Nota: Os resultados quantitativos foram destacados em azul e os resultados qualitativos, em verde.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Considerando as limitações desta pesquisa, cabe ponderar que a formação da amostra seguiu um critério não probabilístico: amostragem por conveniência. Mesmo angariando participantes de todos os estados do país, bem como estudantes de outros países de língua portuguesa, com o intuito de melhorar a representatividade da amostra, o estudo não está imune ao viés do pesquisador na seleção dos participantes. Há também as limitações relacionadas aos instrumentos de autorrelato. O estudo depende muito daquilo que os estudantes disseram de si mesmos. Não podemos descartar que alguns participantes possam ter respondido de forma socialmente desejável ou não completamente precisa. Além do mais, uma vez que achamos necessário considerar um grande grupo de variáveis pessoais e contextuais, o questionário *on-line* empregado contemplou muitas questões ou itens. Embora os participantes mostrassem, de modo geral, empenho, observado nos comentários opcionais, não podemos descartar que a quantidade de questões possa ter afetado a qualidade e a precisão das respostas. Enfim, destaca-se que a coleta de dados ocorreu via *internet*. Cerca de 84% dos domicílios brasileiros têm acesso à *internet* (NIC.br, 2023), e apenas 22% da população brasileira desfruta de condições satisfatórias de conectividade (NIC.br, 2024). Assim, essa forma de coleta de dados (*on-line*) pode ter impossibilitado ou dificultado que estudantes sem acesso à *internet* ou com acesso limitado a ela participassem desta pesquisa, limitação material que pode ter tirado da amostra importantes informações para uma compreensão mais ampla do fenômeno.

Vale ressaltar algumas sugestões para pesquisas futuras. Neste estudo, enfatizamos as autoatribuições causais para resultados acadêmicos, mas, para uma compreensão mais completa dos impactos das atribuições nos comportamentos de estudo, é importante que pesquisas futuras investiguem como as heteroatribuições de professores acerca do desempenho de seus discentes influenciam os hábitos de estudo e o desempenho acadêmico deles. Em segundo lugar, é importante que o aspecto afetivo das atribuições causais seja explorado em sua relação com os hábitos de estudo em pesquisas futuras. Além das consequências cognitivas, a teoria da atribuição de Weiner também considera os impactos afetivos das atribuições causais – as emoções e os sentimentos gerados nos estudantes em decorrência da forma como eles atribuem causalidade às situações de sucesso e insucesso acadêmicos. Nessa vertente, seria possível investigar o impacto das atribuições de causalidade na autoestima do estudante, na ansiedade do teste, no autoconceito acadêmico etc., bem como a relação desses fatores afetivos com os hábitos de estudo e o desempenho acadêmico. Em terceiro lugar, a “sobrecarga de demandas externas” e o “gerenciamento do tempo de estudo” são atribuições causais para resultados acadêmicos cuja relação precisa ser investigada com maiores detalhes em outros estudos com

estudantes universitários. Essas atribuições representam duas perspectivas opostas, adotadas pelos discentes, para explicar por que o seu tempo de estudo é reduzido em quantidade e qualidade. A perspectiva do gerenciamento é mais adaptativa do que a da sobrecarga. A sobrecarga diz respeito às dificuldades vivenciadas por estudantes universitários ao buscarem conciliar estudos, trabalho e vida pessoal – atribuição vista pelos estudantes desta pesquisa como externa, instável e incontrolável. Já o gerenciamento do tempo de estudo foi percebido como uma causa interna, instável e controlável. Enfim, outro aspecto importante que pode ser explorado em pesquisas futuras é sobre como as atribuições causais influenciam ou condicionam umas às outras. Será que estilos atribucionais para o bom desempenho condicionam estilos atribucionais para o fraco desempenho, ou vice-versa?

Como mencionado, muitos fatores são responsáveis pelo sucesso ou insucesso acadêmico dos estudantes. Logo, uma mudança em quaisquer fatores pontuais pode ter um efeito relativamente limitado na aprendizagem e no desempenho acadêmico deles. Atribuições causais adaptativas e bons hábitos de estudo não são uma panaceia para melhorar o desempenho de todos os estudantes em todos os contextos. No entanto, quando usados corretamente e combinados, eles provavelmente produzirão ganhos significativos no desempenho acadêmico, na forma como o estudante se adapta às exigências do ensino superior e em muitas tarefas encontradas ao longo da sua vida pessoal, social e profissional. Na medida em que o estudante universitário aprende a gerenciar o seu tempo de estudo, a otimizar a sua atenção, a utilizar estratégias eficientes de estudo, a desenvolver hábitos apropriados de leitura, a fazer atribuições mais adaptativas para os seus resultados acadêmicos, ele é habilitado para assumir, de forma intencional, sistemática e organizada, o seu importante papel no processo de ensino-estudo-aprendizagem. Visto que muitos estudantes não desenvolvem atribuições e hábitos de estudo adequados, mas poderiam ser ensinados a isso de modo eficiente, avulta-se o papel orientador de professores e instituições de ensino na formação de estudantes estratégicos, autorregulados e automotivados. Para tanto, é preciso superar a suposição de que o ensino de conteúdo é o fator mais importante para uma formação de qualidade. O aprender a aprender também deve ser encarado como um fator crucial.

6 IMPLICAÇÕES

Neste capítulo, buscamos atender ao quinto objetivo específico desta tese, qual seja, discutir as implicações das relações entre atribuições causais e hábitos de estudo para a formação de professores e para programas de apoio psicopedagógico. Dessa forma, objetivamos aprimorar e ampliar as análises, estendendo a discussão de questões individuais para questões mais conjunturais, além de reforçar os argumentos sobre a relevância social dos conhecimentos produzidos na tese.

6.1 Implicações para programas de intervenção

Como foi apresentado, os resultados desta pesquisa mostraram que diferentes estilos atribucionais, referentes tanto ao bom quanto ao fraco desempenho, impactam diferencialmente os hábitos de estudo e o desempenho acadêmico geral de estudantes do ensino superior. Em especial, observamos que a atribuição de bom desempenho ao esforço e à organização dos estudos, a atribuição mais adaptativa para o bom desempenho acadêmico, foi o estilo atribucional que se relacionou aos melhores resultados de hábitos de estudo e de desempenho acadêmico geral entre os participantes. Esses achados têm importantes implicações para programas de intervenção.

Na literatura, são descritas intervenções pedagógicas, treinamentos e situações de aconselhamento que têm efeitos positivos sobre os modos de aprender dos indivíduos e sobre os seus desempenhos acadêmicos. Muitas dessas intervenções partem do retreinamento atribucional (Graham; Taylor, 2022), ou seja, buscam auxiliar os participantes a desenvolverem atribuições causais mais adaptativas (i.e., aquelas que geram consequências psicológicas mais favoráveis à aprendizagem), por exemplo, eles são ajudados a mudarem suas atribuições de fraco desempenho: de fraco desempenho atribuído à baixa capacidade para fraco desempenho atribuído à falta de esforço ou ao uso de estratégia inadequada. Outras intervenções centram-se no treinamento de habilidades de estudo (Hattie; Biggs; Purdie, 1996; Theobald, 2021). Visto que as atribuições causais interferem, em alguma medida, nos comportamentos de estudo, como sugerem os achados do presente trabalho, parece mais adequado que essas intervenções pedagógicas partam de uma combinação desses dois enfoques, ajudando os participantes a desenvolverem não só habilidades eficientes de estudo, mas também atribuições causais mais adaptativas.

Mais especificamente, os programas de intervenção pautados nessa combinação devem: (1) auxiliar o participante a modificar a maneira como explica seus resultados acadêmicos, de

modo que suas crenças causais trabalhem a favor de sua motivação e, portanto, de suas chances de atingir suas metas acadêmicas; e (2) levar o participante a desenvolver métodos e hábitos eficientes de estudo, para que tenha condições de aprender de forma organizada, sistemática e consistente.

Essa combinação, inclusive, pode eliminar ou minimizar a consequência negativa que, em alguns casos, a ênfase na atribuição causal de esforço para resultados acadêmicos pode acarretar – ênfase geralmente estimulada em programas convencionais de retreinamento atribucional. Essa ênfase pode ser prejudicial para aqueles estudantes que, mesmo despendendo muito esforço nas tarefas, continuam experimentando fracasso. Isso porque uma combinação de esforço e fracasso convida a atribuições causais de baixa capacidade (Covington; Omelich, 1979; Graham; Taylor, 2022). Dessa forma, se as atribuições de esforço forem complementadas com habilidades de estudo, maiores serão as chances de o esforço despendido nos momentos de estudo consolidar-se em aprendizagem efetiva, e não em atribuições de baixa capacidade. Em suma, em programas de intervenção que combinam o retreinamento atribucional e o desenvolvimento de habilidades de estudo, os participantes terão a oportunidade de conjugar o "querer aprender" com o "saber aprender".

Intervenções como essa devem considerar que, além da motivação e da metacognição, os hábitos – comportamentos frequentes que ocorrem em contextos estáveis – também desempenham um papel crucial na autorregulação do estudante (Fiorella, 2020; Daniel *et. al*, 2024). Os hábitos podem apoiar ou dificultar a transformação da intenção de estudar de modo eficaz em um comportamento real de estudo. Hábitos anteriores fortes são um preditor mais forte para o comportamento futuro do que as intenções (Danner; Aarts; Vries, 2008). Eles ajudam a explicar por que, mesmo estando motivado e conhecendo estratégias eficazes de estudo, o estudante pode não os implementar no seu autoestudo cotidiano. Assim, uma intervenção baseada na combinação entre atribuições causais e hábitos de estudo deve não só motivar e instruir os participantes acerca de estratégias de estudo mais eficazes e de atribuições mais adaptativas, mas também apoiá-los a desenvolver e manter mudanças duráveis nos seus comportamentos de estudo.

Segundo Fiorella (2020), para desenvolver um novo comportamento de estudo que seja sustentável ao longo do tempo, o estudante dever ser instruído a: (1) estruturar seu ambiente para interromper hábitos antagônicos (e.g., evitar o uso de celular na hora do estudo); (2) tornar os comportamentos de estudo fáceis de repetir, reduzindo o atrito entre o comportamento desejado e o contexto (e.g., deixar o local de estudo sempre organizado e com os materiais de estudo à disposição); (3) vincular o estudo e as estratégias de estudo eficazes a pistas de

contextos estáveis (e.g., estudar no mesmo horário ou local, usar bons hábitos existentes para ancorar novos hábitos); e (4) tornar o estudo algo gratificante (e.g., enfatizar aspectos do comportamento que são imediata e intrinsecamente gratificantes).

Intervenções adequadas ao formato supracitado podem ser desenvolvidas no contexto da orientação educativa. A orientação educativa constitui um sistema institucionalizado de orientação e tutoria que oferece ao estudante um conjunto de atividades sistemáticas para apoiá-lo a alcançar um melhor desenvolvimento como pessoa, é entendida, portanto, como um fator condicionante da qualidade do processo educativo formal ou, de modo mais amplo, como ciência auxiliar da educação (Mascarenhas; Arza-Arza, 2009; Mascarenhas *et al*., 2019a). Segundo Mascarenhas *et al*. (2019a), "A sua finalidade é atender as necessidades que os estudantes universitários apresentam no seu transcurso universitário e que se relacionam com seu desenvolvimento, pessoal, acadêmico e profissional" (Mascarenhas *et al.*, 2019a, p. 543).

O desenvolvimento de subsídios para auxiliar os estudantes a estudarem de forma eficaz ocupa um lugar de destaque nas políticas de orientação educativa no âmbito da educação formal universitária. Isso porque os estudantes universitários encontram muitas dificuldades para se adaptarem às exigências acadêmicas do ensino superior (Ramos *et al*., 2011; Gonzaga *et al*., 2012; Biwer *et al*., 2020). Geralmente, eles implementam no ensino superior os mesmos hábitos de estudo ineficazes que trazem do ensino médio (Daniel *et. al*, 2024). E, em muitos casos, os ingressantes não recebem nenhum tipo de formação em estratégias de aprendizagem. Nesta pesquisa, por exemplo, a maioria dos participantes (54,8%) relatou que as suas instituições de ensino não lhes ofereceram qualquer tipo de treinamento ou orientação referentes ao desenvolvimento de métodos e hábitos de estudo. Pergher *et al*. (2012, p. 278) acrescentam que "É comum, também, a escola eximir-se do ensino das respostas envolvidas no estudar, simplesmente esperando que o aluno 'desperte' para esses comportamentos". Há, portanto, a necessidade de estruturar serviços multiprofissionais de apoio psicopedagógico escolar, formados por psicólogos educacionais, psicopedagogos, orientadores educacionais, docentes, para auxiliar os estudantes na gestão dos seus processos de estudo, ajudando-os a planejar e a executar as atividades de estudo de modo eficiente e a superar o déficit de conhecimentos e habilidades prévios, pré-requisitos para a continuidade dos estudos (Mascarenhas, 2024).

Além do mais, o momento de transição do ensino médio para o superior oferece uma oportunidade ímpar para a mudança de hábitos de estudo ineficazes. As oportunidades para quebrar hábitos existentes e construir novos podem surgir quando os indivíduos passam por mudanças que ocorrem naturalmente e que podem, pelo menos temporariamente, perturbar as rotinas existentes, como a mudança de casa, a formação de família, a mudança de escola e a

mudança de emprego (Verplanken, 2010; Fiorella, 2020). Tais descontinuidades implicam que as associações entre os estímulos contextuais e as respostas habituais sejam quebradas e o indivíduo tenha de renegociar novas soluções (Verplanken, 2010). Dessa forma, o primeiro ano do curso universitário oferece uma janela de oportunidade para os programas de orientação educativa atuarem no apoio à formação de hábitos de estudo eficazes. Por exemplo, um programa de treinamento em estratégias de aprendizagem aplicado a estudantes universitários no primeiro ano letivo, incluindo um curso de remediação para discentes com baixo desempenho, pode apoiar a formação de estudantes estratégicos e autorregulados, além de aumentar a igualdade de oportunidades para todos os aprendizes na universidade (Biwer; de Bruin; Persky, 2023).

Assim sendo, a realização de estudos que investiguem as relações entre atribuições causais para resultados acadêmicos e hábitos de estudo ampliam o aporte de informações cientificamente sistematizadas que podem apoiar a formulação de atividades de apoio psicopedagógico ao processo de estudo-aprendizagem no contexto do ensino superior, beneficiando estudantes universitários que não apresentam atribuições causais adaptativas e hábitos de estudo eficientes, auxiliando-os a atingir um bom desempenho acadêmico e a lograr êxito nas atividades da vida universitária. Em última análise, investigações nessa linha contribuem para que a universidade se torne, como defendem Ponte, Fonseca e Carvalhal (2019), um espaço promotor de culturas saudáveis.

6.2 Implicações para a formação de professores

No âmbito da formação docente, muitos autores defendem a ideia de se pensar a formação de professores numa dupla vertente: o professor como aquele que aprende e aquele que ensina (Monereo *et al*., 1995; Dembo, 2001; Veiga Simão, 2004; Boruchovitch, 2014; Frison, 2016; Machado; Boruchovitch, 2018). Essa perspectiva relaciona-se à necessária existência de processos e espaços formativos que oportunizem a construção dos processos autorregulatórios do professor, para que ele possa mediar a construção desse mesmo processo nos seus discentes.

A perspectiva da dupla vertente corrobora aquilo que defendem Weinstein e Mayer (1983), a saber, um bom ensino envolve ensinar aos alunos “o quê” aprender e “como” aprender. Ou seja, os professores devem entrar na sala de aula com dois tipos distintos de objetivos instrucionais: (1) objetivos relativos aos produtos da aprendizagem: ensinar aos alunos o que eles devem aprender, focando no que eles devem saber ou serem capazes de fazer como resultado da aprendizagem; e (2) objetivos relativos aos processos de aprendizagem:

ensinar aos alunos como aprender, focando nas técnicas e estratégias que eles podem utilizar para realizar a aprendizagem.

Para outros autores, a valorização e o favorecimento da aprendizagem e seus processos, para além de uma reestruturação do currículo, requer uma mudança paradigmática, assentada principalmente na mudança de protagonismo nos processos de ação e de construção: de uma ênfase na Didática, a arte de ensinar, para uma ênfase na Matética, a arte de aprender (Papert, 1980; Fino, 2016; Pereira, 2016). Entre outras coisas, enfatizar a Matética implica facilitar e iluminar os processos de aprendizagem, promover a autonomia e o protagonismo do aprendente e redefinir o papel do professor. Nessa perspectiva, o aprendiz sai da periferia dos processos didáticos e emerge como construtor do conhecimento e ator principal dos processos matéticos, enquanto o professor, antes eixo central dos processos didáticos, assume agora o papel secundário de mediador, ficando na periferia dos processos matéticos (Fino, 2016; Pereira, 2016). Desse modo, a formação docente preocupada com a centralidade do aprender precisa sobretudo "rever a enfatização dos processos da Didática e respetivas metodologias e refletir sobre as práticas pedagógicas, mudando necessariamente o foco na formação de professores, através da desconstrução de conceções impregnadas sobre a aprendizagem e do como se aprende" (Pereira, 2016, p. 50).

De todo modo, no contexto em que o ensinar busca favorecer o "aprender a aprender", os conhecimentos sobre métodos e hábitos de estudo eficientes, sobre estratégias de aprendizagem, sobre como desenvolver rotinas eficientes de estudo e atribuições causais adaptativas, sobre quais são as atitudes adequadas ante o processo de estudo-aprendizagem podem ser entendidos como saberes necessários à docência. No contexto deste estudo, tal interpretação é fundamentada nos quatro pontos seguintes:

1. O professor não pode ensinar ao aluno o "aprender a aprender", se ele próprio não aprendeu a estudar (se não conhece o assunto nem desenvolveu atribuições causais e hábitos de estudo adequados).
2. A forma como o professor aprende influencia a forma como ele ensina.
3. As atribuições causais comunicadas pelos professores têm repercussões sobre as atribuições intrapessoais dos estudantes.
4. As atribuições do professor sobre o desempenho dos estudantes guiam importantes aspectos de sua prática pedagógica.

Os pontos 3 e 4 já foram discutidos no Capítulo 2 desta tese, na seção 2.2.3. Esses pontos se referem a duas formas de o professor interferir no desempenho acadêmico dos estudantes por meio de suas atribuições causais. Eles também indicam que, em muitos casos, o professor precisa ajustar os seus próprios padrões atribucionais, antes de ajudar os estudantes a fazerem atribuições mais favoráveis à aprendizagem (Beck *et al*., 2004; Ferreira, 2019). Um importante efeito relativo aos pontos 1 e 2 manifesta-se na ideia de que a consciência metacognitiva dos professores afeta a metacognição de seus alunos (Rahman *et al*., 2010; Ozturk, 2018). De modo mais específico, no que toca ao ponto 2, Dunn e Dunn (1979) afirmam que o professor comumente acredita que seu modo de aprender é a maneira mais fácil ou certa de aprender e, dessa forma, tende a direcionar seus alunos a buscarem o conhecimento de forma idêntica. Isso pode ser um problema, caso o professor não tenha desenvolvido métodos e hábitos de estudo eficientes.

Observa-se na literatura que muitos estudantes universitários não apresentam métodos e hábitos de estudo adequados para atingir um bom desempenho acadêmico e lograr êxito nas atividades da vida universitária (Bishop; Bauer; Becker, 1998; Pintrich, 2002; Joly; Santos; Sisto, 2005; Cukras, 2006; Schleich, 2006; Dunlosky; Rawson, 2012; Moghadam; Cheraghian, 2009; Santos; Boruchovitch, 2009; Silva *et al*., 2020; Dassow; Vieira-Santos, 2021; Lemos *et al.*, 2022). Em particular, a limitada desenvoltura do estudante universitário ingressante em relação aos hábitos de estudo, ao uso de estratégias de aprendizagem e às habilidades de leitura, por exemplo, sugere que esses aprendizes possuem comportamentos de estudo pouco eficientes. E muitos desses estudantes são professores ou futuros professores. Por exemplo, nesta pesquisa, a maior parte da amostra principal foi formada por professores ou futuros professores (n = 472; 75,04%). Esse contexto ressalta a importância dos saberes relacionados ao aprender a aprender para a formação de professores. Segundo Zimmerman (2002), numa época em que as qualidades essenciais para a aprendizagem ao longo da vida estão lamentavelmente ausentes em muitos estudantes, ensinar processos de aprendizagem autorregulada é uma tarefa especialmente relevante.

Para Pimenta (1997), os saberes necessários à docência são: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos. Os saberes da experiência referem-se aos saberes que os alunos já trazem quando chegam a um curso de formação inicial e àqueles elaborados pelos professores no seu trabalho cotidiano. Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, eles já têm saberes sobre o que é ser professor. Dessa forma, o desafio "posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver*

o professor como aluno ao seu *ver-se como professor*. Isto é, de construir a sua identidade de professor" (Pimenta, 1997, p. 7, grifo da autora). De fato, quando chegam a um curso de formação inicial, os alunos trazem, em especial, conhecimentos e crenças sobre os próprios processos cognitivos e suas formas de funcionamento, os chamados conhecimentos metacognitivos (Flavell; Miller; Miller, 1999). Logo, estes são saberes da experiência.

Considerando o contexto supracitado, a formação de professores segundo a perspectiva da dupla vertente deve incluir a tomada de consciência, a reflexão, a ampliação teórica, a reelaboração e a sistematização dos conhecimentos metacognitivos, buscando traduzir esses saberes em novas práticas. Esse processo pode melhorar a atuação do professor como profissional do ensino, uma vez que melhora sua capacidade empática de se colocar no lugar daquele que aprende, e como profissional da educação, visto que terá condições de mediar a construção do "aprender a aprender". Nesse sentido, cumpre o primeiro passo a ser dado quando o objetivo em jogo for mediar o processo de construção da identidade de futuros professores, que é mobilizar os saberes da experiência (Pimenta, 1997). Segundo essa autora, "O futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer*, senão a partir de seu próprio *fazer*. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui" (Pimenta, 1997, p. 10, grifo da autora).

Por fim, quando não há embasamentos consistentes na formação docente, a tendência do professor, principalmente diante de situações imprevisíveis, é replicar acriticamente modos de pensar, de sentir e de agir já naturalizados nele, oriundos de sua longa experiência como aluno (Dias, 2012). Como já mencionamos, há evidências da dificuldade dos estudantes brasileiros, do ensino básico ao superior, em construir bons hábitos de estudo-aprendizagem. Ou seja, é muito provável que as naturalizações sobre como aprendemos, recuperadas pelo professor em situações de ensino, sejam, em muitos casos, inadequadas para fomentar uma aprendizagem autorregulada. Esse fato reforça a necessidade de se promover a construção de espaços e processos formativos que "coloquem o professor em formação numa reflexão e num diálogo interno com a dupla vertente de sua formação – a de estudante e a de futuro professor" (Boruchovitch, 2014, p. 406). Os programas bem-sucedidos de formação de professores autorregulados demonstram a viabilidade da construção dessas propostas (Dembo, 2001; Boruchovitch, 2014; Machado; Boruchovitch, 2018).

Uma formação segundo essa perspectiva auxilia o professor a exercer de forma consciente e fundamentada a sua função orientadora. Mascarenhas e Arza-Arza (2009) destacam as seguintes ações de orientação educativa, atribuídas pela legislação vigente aos

professores brasileiros: zelar pela aprendizagem dos alunos e estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento (Art. 13, LDB, Incisos III e IV). As autoras acrescentam que “Os professores precisam de formação inicial e continuada no ensino superior para desenvolverem competências pedagógicas que favoreçam a qualidade dos indicadores de rendimento” (Mascarenhas; Arza-Arza, 2009, p. 10).

Essas ações de orientação educativa poderiam ser realizadas pelos professores mediante intervenções simples e de baixo custo. Por exemplo, no estudo de Brown-Kramer (2021), os estudantes receberam uma tarefa de leitura de um artigo empírico sobre a utilidade de uma estratégia de aprendizagem (prática espaçada, releitura, teste prático ou formação de imagens mentais). Eles também escreveram um texto resumindo e analisando criticamente o artigo lido e foram instados a aplicarem os achados do artigo ao seu próprio comportamento. Os estudantes que concluíram a tarefa diminuíram o uso de estratégias de baixa utilidade, aumentaram o uso de estratégias de utilidade moderada e alta e tiveram uma melhora no seu desempenho no curso. Miyatsu, Nguyen, McDaniel (2018) sugerem outro caminho simples e efetivo, qual seja, fornecer aos estudantes dicas adicionais para ajudá-los a otimizarem as estratégias de estudo que eles preferem – estratégias estas que geralmente não são endossadas pela pesquisa psicológica. Em suma, estratégias de aprendizagem podem ser facilmente ensinadas, desde que o professor adquira a formação necessária para isso. Decerto, uma formação na perspectiva da dupla vertente poderia ajudar os professores a cumprirem de modo eficaz sua função orientadora e a organizar com zelo e qualidade o processo de ensino-estudo-aprendizagem.

De modo geral, a ampliação do conhecimento acerca da importância das variáveis-chave salientadas, bem como de seus efeitos sobre a qualidade da aprendizagem, contribui não só para os professores fortalecerem a sua própria aprendizagem durante a formação inicial e continuada, mas também para que esses processos sejam fomentados por eles nos seus discentes ou futuros discentes. Assim, os saberes referentes às atribuições causais e aos hábitos de estudo podem auxiliar o professor a lidar de modo mais eficiente com o processo de ensino-estudo-aprendizagem, o que contribui, em última análise, para o seu desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, pensar o professor como aquele que aprende e aquele que ensina permite compreender a formação de professores como um processo dinâmico no qual o modo de aprender do professor influencia o seu modo de ensinar – modo de ensinar este que deve conjugar “o quê” e o “como” aprender – o que, por sua vez, influencia o modo de aprender e o desempenho acadêmico do discente.

REFERÊNCIAS

ABRAMSON, Lyn Y.; SELIGMAN, Martin E. P.; TEASDALE, John D. Learned helplessness in humans: critique and reformulation. **Journal of Abnormal Psychology**, v. 87, n. 1, p. 49-74, 1978.

AGARWAL, Pooja K.; NUNES, Ludmila D.; BLUNT, Janell R. Retrieval practice consistently benefits student learning: A systematic review of applied research in schools and classrooms. **Educational Psychology Review**, v. 33, n. 4, p. 1409-1453, 2021.

ALARCÃO, Isabel. Para uma conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior. *In*: TAVARES, José; SANTIAGO, Rui A. (org.). **Ensino Superior**: (in)sucesso académico. Porto: Porto Editora, 2000, p. 13-23.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ALBÁN OBANDO, Joselo; CALERO MIELES, José Luis. El rendimiento académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual. **Revista Conrado**, v. 13, n. 58, p. 213-220, abr./jun. 2017.

ALMEIDA, Leandro S.; FREIRE, Teresa. **Metodologia da investigação em psicologia e educação**. Coimbra: APPORT, 1997.

ALMEIDA, Leandro S.; GUISANDE, M. Adelina; SOARES, Ana Paula; SAAVEDRA, Luísa. Acesso e sucesso no ensino superior em Portugal: questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. **Psicologia:** Reflexão e Crítica, v. 19, n. 3, p. 507-514, 2006.

ALMEIDA, Leandro S.; MIRANDA, Lúcia C.; SALGADO, Ana M.; SILVA, Marta; MARTINS, Virgínia A. Impacto da capacidade cognitiva e das atribuições causais no rendimento escolar na matemática. **Quadrante**, v. 21, n. 1, p. 55-66, 2012b.

ALMEIDA, Leandro S.; MIRANDA, Lúcia; GUISANDE, María A. Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. **Estudos de Psicologia,** Campinas, v. 25, n. 2, p. 169-176, 2008.

ALMEIDA, Leandro; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria; AMARAL, Alberto; DIAS, Diana. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 17, n. 3, p. 899-920, nov. 2012a.

ANDERSON, Craig A. Motivational and performance deficits in interpersonal settings: the effect of attributional style. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 45, n. 5, p. 1136-1147, 1983.

ANDERSON, Craig A.; JENNINGS, Dennis L. When experiences of failure promote expectations of success: the impact of attribution failure to ineffective strategies. **Journal of Personality**, v. 48, n. 3, p. 393-407, 1980.

ANDRADE, Márcia Irene Pereira. **Entre sombras e luzentes:** o trabalho docente no curso de serviço social em tempos de intensa mercantilização do ensino superior. 2017. 365 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

ANDRADE-VALLES, Irma. *et al*. Actitud, hábitos de estudio y rendimiento académico: Abordaje desde la teoría de la acción razonada. **Enfermería Universitaria**, v. 15, n. 4, p. 342-351, 2018.

ATKINSON, John W. **An introduction to motivation**. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1964.

BANDURA, Albert. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational psychologist**, v. 28, n. 2, p. 117-148, 1993.

BANDURA, Albert. Self-Efficacy. *In*: RAMACHANDRAN, Vilayanur S. (ed.). **Encyclopedia of human behavior**. Vol. 4. San Diego, EUA: Academic Press, 1994, p. 71-81.

BARBOSA, Flaviana da Costa Lopes; MOREIRA, Caritsa Scartaty; SOUZA, Jocykleber Meireles de; NASCIMENTO, Ítalo Carlos Soares do; DUARTE, Camila Araújo Amaral. Atribuições de causalidade e reações emocionais: análise do desempenho acadêmico dos discentes de ciências contábeis. **ConTexto**, Porto Alegre, v. 22, n. 52, p. 14-25, set./dez. 2022.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. Democratização ou massificação do Ensino Superior no Brasil? **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 24, n. 2, p. 240-253, maio/ago. 2019.

BARCA-LOZANO, Alfonso; UZQUIANO, Manuel P.; BLANCO, Juan C. B. Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA. **Psicothema**, v. 16, n. 1, p. 94-103, 2004.

BARDELLI, Cristina; MALUF, Maria R. Que valor o professor atribui à capacidade, esforço e resultado obtido pelos alunos em contextos de realização escolar? **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 4, p. 132-141, out./dez.1984.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2021.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. *In:* BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 189-217.

BECK, Marcelo L. G. *et al*. Os professores e a atribuição de causalidade ao sucesso e ao fracasso escolar. **Revista da Faculdade de Educação**, Cáceres, Ano 2, n. 2, p. 165-187, jan./jun. 2004.

BECKMAN, Linda. Effects of students' performance on teachers' and observers' attributions of causality. **Journal of Educational Psychology**, v. 61, n. 1, p. 76-89, 1970.

BIGGS, John B. Individual and group differences in study processes. **British Journal of Educational Psychology**, v. 48, n. 3, p. 266-279, 1978.

BIGGS, John B. **Learning process questionnaire manual**. Melbourne, Australia: Australian Council for Educational Research, 1987a.

BIGGS, John B. **Student approaches to learning and studying**. Melbourne, Australia: Australian Council for Educational Research, 1987b.

BIGGS, John B. The role of metalearning in study processes. **British Journal of Educational Psychology**, v. 55, n. 3, p. 185–212, 1985.

BISHOP, John B.; BAUER, Karen W.; BECKER, Elizabeth T. A survey of counseling needs of male and female college students. **Journal of College Student Development**, v. 39, n. 2, p. 205–210, 1998.

BIWER, Felicitas; de BRUIN, Anique; PERSKY, Adam. Study smart – impact of a learning strategy training on students' study behavior and academic performance. **Advances in Health Sciences Education**, v. 28, n. 1, p. 147-167, 2023.

BIWER, Felicitas; oude EGBRINK, Mirjam G. A.; AALTEN, Pauline; de BRUIN, Anique B.H. Fostering effective learning strategies in higher education: a mixed-methods study**. Journal of Applied Research in Memory and Cognition**, v. 9, n. 2, p. 186-203, 2020.

BJORK, Robert Allen. Desirable difficulties perspective on learning. *In*: PASHLER, Harold (ed.). **Encyclopedia of the Mind**. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2013, p. 242-244.

BLANDO, Alessandra *et al*. Levantamento sobre dificuldades que interferem na vida acadêmica de universitários durante a pandemia de COVID-19. **Revista Thema**, Pelotas, v. 20, p. 303-314, 2021.

BLASIMAN, Rachael N.; DUNLOSKY, John; RAWSON, Katherine A. The what, how much, and when of study strategies: Comparing intended versus actual study behaviour. **Memory**, v. 25, n. 6, p. 784-792, 2017.

BORUCHOVITCH, Evely. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 401-409, 2014.

BOSO, Augiza Karla *et al*. Aspectos cognitivos da leitura: conhecimento prévio e teoria dos esquemas. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 24-39, jul./dez., 2010.

BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; OLIVEIRA, André Luis de. Motivos para ingresso, permanência e evasão na licenciatura em química. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 17, n. 39, p. 94-116, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Evolução do Ensino Superior** – Graduação 1980-1998. Brasília, DF.: MEC/INEP, 1999. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao_1980-1998.pdf. Acesso em: 02 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores de Qualidade da Educação Superior 2015**. Brasília, DF.: MEC/INEP, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/indicadores/legislacao/2017/apresentacao_indicadores_de_qualidade_da_educacao_superior2015.pdf. Acesso em 08 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo da Educação Superior 2022**: divulgação dos resultados. Brasília, DF.: MEC/INEP, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 02 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo da Educação Superior 2021**: divulgação dos resultados. Brasília, DF.: MEC/INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em 21 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2001**. Brasília, DF.: MEC/INEP, 2002. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/sinopse_estatistica_da_educacao_superior_censo_2001.pdf. Acesso em: 02 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo da Educação Superior 2011** – Resumo Técnico. Brasília, DF.: MEC/INEP, 2013. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf. Acesso em: 02 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS**, 2021. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 24 fev. 2021. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf. Acesso em: 21 fev. 2023.

BROCH, Caroline; BRESCHILIARE, Fabiane Castilho Teixeira; BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra. A expansão da educação superior no Brasil: notas sobre os desafios do trabalho docente. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 25, n. 2, p. 257-274, jul. 2020.

BROPHY, Jere E.; ROHRKEMPER, Mary M. The influence of problem ownership on teachers' perceptions of and strategies for coping with problem students. **Journal of Educational Psychology**, v. 73, n. 3, p. 295-311, 1981.

BROWN, Peter C.; ROEDIGER III, Henry L.; McDANIEL, Mark. A. **Fixe o conhecimento**: a ciência da aprendizagem bem-sucedida. Porto Alegre: Penso, 2018.

BROWN, William F.; HOLTZMAN, Wayne H. A study-attitudes questionnaire for predicting academic success. **Journal of Educational Psychology**, v. 46, n. 2, p. 75-84, 1955.

BROWN-KRAMER, Carolyn R. Improving students' study habits and course performance with a "learning how to learn" assignment. **Teaching of Psychology**, v. 48, n. 1, p. 48-54, 2021.

BRUN, Laurent; DOMPNIER, Benoit; PANSU, Pascal. A latent profile analysis of teachers' causal attribution for academic success or failure. **European Journal of Psychology of Education**, v. 37, n. 1, p. 185-206, 2022.

CALIATTO, Susana Gakyia; ALMEIDA, Leandro da Silva. Aprendizagem e rendimento acadêmico no Ensino Superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. 4, p. 1855-1876, out./dez. 2020.

CAMPBELL, Donald T.; FISKE, Donald W. Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. **Psychological Bulletin**, v. 56, n. 2, p. 81-105, 1959.

CAMPOS, Maria G. C. Causas e profecias auto-realizadoras: a percepção dos professores alfabetizadores sobre o desempenho escolar. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 5, n. 1, p. 121-129, jul.96/jun. 97.

CASIRAGHI, Bruna; ALMEIDA, Leandro da Silva; BORUCHOVITCH, Evely; ARAGÃO, Júlio Cesar Soares. Rendimento acadêmico no Ensino Superior: variáveis pessoais e socioculturais do estudante. **Revista Práxis**, v. 12, n. 24, 2020.

CASIRAGHI, Bruna; BORUCHOVITCH, Evely; ALMEIDA, Leandro da Silva. Variáveis psicológicas e seu impacto no rendimento acadêmico no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270063, p. 1-23, 2022.

CASTRO, Felipe González; KELLISON, Joshua G.; BOYD, Stephen J.; KOPAK, Albert. A methodology for conducting integrative mixed methods research and data analyses. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 4, n. 4, p. 342-360, 2010.

CEPEDA, Nicholas J.; PASHLER, Harold; VUL, Edward; WIXTED, John T. Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis. **Psychological Bulletin**, v. 132, n. 3, p. 354-380, 2006.

CHAVES, José Mário. **Você não sabe estudar!** Guia completo para concurseiros, vestibulandos e estudantes em geral. Belo Horizonte, MG: Evolutio, 2022.

CHICKERING, Arthur W.; SCHLOSSBERG, Nancy K. **Getting the most out of college**. Boston: Allyn and Bacon, 1995.

COLL, César *et al*. **Psicologia do ensino** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed, 2008.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA SERGIO AROUCA (CEP/ENSP/ FIOCRUZ). **Orientações sobre ética em pesquisa em ambientes virtuais**. Versão 1.0 / Comitê de Ética em Pesquisa. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (ENSP Fiocruz). Rio de Janeiro: ENSP/Fiocruz, 2020.

COMSCORE. **Tendências de Social Media 2023**. COMSCORE BRASIL, 2023. Disponível em: https://static.poder360.com.br/2023/03/Tendencias-de-Social-Media-2023-1.pdf. Acesso:

18 set. 2024. Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v.15, n.2, p. 24-39, jul./dez., 2010.

COOPER, Harris M.; BURGER, Jerry M. How teachers explain students' academic performance: A categorization of free response academic attributions. **American Educational Research Journal**, v. 17, n. 1, p. 95-109, 1980.

CORRÊA, Elourdiê Macena. **O Programa Universidade para Todos (Prouni) no contexto das políticas públicas de acesso ao ensino superior na cidade de Manaus-AM**. 2021. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

COUTINHO, Clara Pereira. Estudos correlacionais em educação: potencialidades e limitações. **Psicologia, Educação e Cultura**, v. 12, n. 1, p. 143-169, 2008.

COVINGTON, Martin V.; OMELICH, Carol L. Effort: the double-edged sword in school achievement. **Journal of Educational Psychology**, v. 71, n. 2, p. 169-182, 1979.

CRANDALL, Virginia C.; KATKOVSKY, Walter; CRANDALL, Vaughn J. Children's beliefs in their own control of reinforcements in intellectual-academic achievement situations. **Child development**, v. 36, n. 1, p. 91-109, 1965.

CREDÉ, Marcus; KUNCEL, Nathan R. Study habits, skills, and attitudes: The third pillar supporting collegiate academic performance. **Perspectives on psychological science**, v. 3, n. 6, p. 425-453, nov. 2008.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

CRESWELL, John W.; PLANO CLARK, Vicki L. **Pesquisa de métodos mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

CRUZ ZULUAGA, Mary Nieves. Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante. **Escenarios**: empresa y territorio, Medellín, Colombia, v. 5, n. 5, p. 93-118, jan./jun. 2016.

CUADRO, Ariel; LEIBOVICI, Galia; COSTA-BALL, Cesar D. Diferencias en las atribuciones causales del rendimiento académico en alumnos de secundaria con dificultades de aprendizaje en función del tipo de dificultad y de su participación en otras actividades gratificantes. **Ciencias Psicológicas**, v. 17, n. 1, p. 1-15, 2023.

CUE, Erin N.; TAYLOR, April Z. Modifying harmful beliefs about academic setbacks: an attribution retraining intervention for African-American middle school students at risk for academic failure. **Journal of Education and Development**, v. 4, n. 3, p. 30-45, 2020.

CUKRAS, Grace-Ann G. The investigation of study strategies that maximize learning for underprepared students. **College Teaching**, v. 54, n. 1, p. 194-197, 2006.

CUNHA, Neide de Brito; BORUCHOVITCH, Evely. Percepção e conhecimento de futuros professores sobre seus processos de aprendizagem. **Pro-Posições**, v. 27, n. 3, p. 31-56, set./dez. 2016.

CURTIS, Kathleen A. Altering beliefs about the importance of strategy: an attributional intervention. **Journal of Applied Social Psychology**, v. 22, n. 12, p. 953-972, 1992.

DAL MORO, Guilherme Andre; GISI, Maria Lourdes. FIES, PROUNI e REUNI: caminhos inacabados para a democratização do acesso à educação superior. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 28, e023012, p. 1-32, 2023.

DAL-FARRA, Rossano André; FETTERS, Michael D. Recentes avanços nas pesquisas com métodos mistos: aplicações nas áreas de educação e ensino. **Acta Scientiae**, v. 19, n. 3, p. 466-492, 2017.

DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 67-80, 2013.

DANNER, Unna N.; AARTS, Henk; de VRIES, Nanne K. Habit vs. intention in the prediction of future behaviour: the role of frequency, context stability and mental accessibility of past behaviour. **British Journal of Social Psychology**, v. 47, n. 2, p. 245-265, 2008.

DASSOW, Paula Zanetti; VIEIRA-SANTOS, Joene. Estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes universitários brasileiros: uma revisão da literatura. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 17, p.1-14, 2021.

DAVID, Louise; BIWER, Felicitas; CRUTZEN, Rik; de BRUIN, Anique. The challenge of change: understanding the role of habits in university students' self-regulated learning. **Higher Education**, 2024. DOI: https://doi.org/10.1007/s10734-024-01199-w.

DEAN, Kristy K.; KOENIG, Anne M. Cross-Cultural Differences and Similarities in Attribution. *In*: KEITH, Kenneth D. (ed.). **Cross-Cultural Psychology:** Contemporary Themes and Perspectives. 2. ed. Wiley-Blackwell, 2019, p. 575-597.

DELA COLETA, José A.; DELA COLETA, Marilia F. **Atribuição de causalidade**: teoria, pesquisa e aplicações. 2. ed. Taubaté, SP: Cabral Livraria e Editora Universitária, 2006.

DELA COLETA, José A.; GODOY, Sônia A. Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso e reações emocionais: pesquisas brasileiras com os modelos de Bernard Weiner. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 145-156, mai./ago. 1986.

DEMBO, Myron. H. Learning to teach is not enough – future teachers also need to learn to learn. **Teacher Education Quaterly**, v. 28, n. 4, p. 23-35, 2001.

DENZIN, Norman K. **The research act**: a theoretical introduction to sociological methods. New York: McGraw Hill, 1970.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Produção da vida nos territórios escolares: entre universidade e escola básica. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n.spe., p. 67-75, 2012.

Digital 2024: 5 billion social media users. **We are social**, 31 jan. 2024. Disponível em: https://wearesocial.com/uk/blog/2024/01/digital-2024-5-billion-social-media-users/. Acesso em: 18 set. 2024.

DINSMORE, Daniel L.; ALEXANDER, Patricia A.; LOUGHLIN, Sandra M. Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. **Educational Psychology Review**, v. 20, n. 4, p. 391-409, 2008.

DONTRE, Alexander J. The influence of technology on academic distraction: A review. **Human Behavior and Emerging Technologies**, v. 3, n. 3, p. 1-12, 2020.

DOORENBOS, Ardith Z. Mixed methods in nursing research: an overview and practical examples. **Kango Kenkyu**, v. 47, n. 3, p. 207-217, 2014.

DOYLE, Louise; BRADY, Anne-Marie; BYRNE, Gobnait. An overview of mixed methods research. **Journal of Research in Nursing**, v. 14, n. 2, p. 175-185, 2009.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 20, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUNLOSKY, John; RAWSON, Katherine A. Overconfidence produces underachievement: Inaccurate self evaluations undermine students' learning and retention. **Learning and Instruction**, v. 22, n. 4, p. 271-280, 2012.

DUNLOSKY, John; RAWSON, Katherine A.; MARSH, Elizabeth J.; NATHAN, Mitchell J.; WILLINGHAM, Daniel T. Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. **Psychological Science in the Public interest**, v. 14, n. 1, p. 4-58, 2013.

DUNN, R. S.; DUNN, K. J. Learning styles/teaching styles: Should they... Can they... Be matched? **Educational Leadership**, v. 36, n. 4, p. 238-244, 1979.

DWECK, Carol S. The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 31, n. 4, p. 674-685, 1975.

EISENBERG, Zena; DUARTE, Rosália. Ações institucionais e práticas inovadoras para a inclusão no ensino superior. **Cadernos CEDES**, v. 44, n. 123, p. 248-262, 2024.

EKUNI, Roberta; SOUZA, Bruno Miguel Nogueira de; AGARWAL, Pooja K.; POMPEIA, Sabine. A conceptual replication of survey research on study strategies in a diverse, non-WEIRD student population. **Scholarship of Teaching and Learning in Psychology**, v. 8, n. 1, p. 1-14, 2020.

ELLIOT, A. J., McGREGOR, H. A; GABLE, S. Achievement goals, study strategies and Examination performance: A mediational analysis. **Journal of Educational Psychology**, v. 91, n. 3, p. 549-563, 1999.

ENTWISTLE, N. J.; KOZÉKI, B. Relationships between school motivation, approaches to studying, and attainment, among British and Hungarian adolescents. **British Journal of Educational Psychology**, v. 55, n. 2, p. 124-137, 1985.

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. **As quotas para indígenas na Universidade do Estado do Amazonas**. 2011. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

ETIKAN, Ilker; MUSA, Sulaiman Abubakar; ALKASSIM, Rukayya Sunusi. Comparison of convenience sampling and purposive sampling. **American Journal of Theoretical and Applied Statistics**, v. 5, n. 1, p. 1-4, 2016.

FARIAS, Rebeca Vinagre; GOUVEIA, Valdiney Veloso; ALMEIDA, Leandro da Silva. Indicadores do sucesso acadêmico na educação superior: análise segundo natureza dos cursos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 28, e252060, p. 1-10, 2024.

FELICETTI, Vera Lucia; BARRO, Dânia; JÚNIOR, Silvio Denicol; MELO, Jonathan Mello de. Um novo emergente na educação superior: estratégias de permanência. **Revista Amazônida**, Manaus, v. 2, n. 2, p. 83-102, 2017.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. **Ensaio:** Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 9-24, jan./mar. 2009.

FERNÁNDEZ, Amparo *et al*. Atribuciones causales del alumnado universitario de República Dominicana con alto y bajo rendimiento académico. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. 2, n. 1, p. 19-29, 2015.

FERREIRA, Ludmila de Oliveira Amaral. **Possíveis preditores de permanência e evasão em cursos de pedagogia a distância.** 2021. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

FERREIRA, Marco M.; BIDARRA, Maria G. A.; RAPOSO, Nicolau V. Atribuições causais do (in)sucesso acadêmico no Ensino Superior: padrões diferenciais de professores e estudantes. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 45, n. 2, p. 149-158, 2011.

FERREIRA, Marco P. M. Teoria (s) da atribuição: um quadro explicativo para o rendimento acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1- 24, 2019.

FERREIRA, Marco. Determinantes do rendimento académico no ensino superior. **Revista Internacional d'Humanitats**, v. 15, p. 55-60, 2009.

FERREIRA, Maria Cristina *et al*. Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso escolar: um estudo transcultural Brasil-Argentina-México. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 3, p. 515-527, 2002.

FETTERS, Michael D.; FRESHWATER, Dawn. The 1 + 1 = 3 Integration Challenge. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 9, n. 2, p. 115–117, 2015.

FIELD, Andy. **Descobrindo a estatística usando o SPSS**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FINO, Carlos Nogueira. Matética e inovação pedagógica: o centro e a periferia. *In*: GOUVEIA, Fernanda; PEREIRA, Gorete (org.). **Didática e Matética**. Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa, 2016, p. 251-257.

FIORELLA, Logan. The science of habit and its implications for student learning and well-being. **Educational Psychology Review**, v. 32, n. 3, p. 603-625, 2020.

FLAVELL, John H.; MILLER, Patricia H.; MILLER, Scott A. **Desenvolvimento cognitivo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FOERST, Nora M.; KLUG, Julia; JÖSTL, Gregor; SPIEL, Christiane; SCHOBER, Barbara. Knowledge vs. action: discrepancies in university students' knowledge about and self-reported use of self-regulated learning strategies. **Frontiers in Psychology**, v. 8, article 1288, 2017.

FONSÊCA, Patrícia Nunes da; SOUSA, Deliane Macedo Farias de; GOUVEIA, Rildésia S. V.; FILHO, José Farias de Souza; GOUVEIA, Valdiney V. Escala de Hábitos de Estudo: evidências de validade de construto. **Avaliação Psicológica**, v. 12, n. 1, p. 71-79, 2013.

FORMIGA, Nilton Soares. Atribuição de causalidade e rendimento acadêmico: predição e diferença em alunos da universidade pública e privada. **Revista de Psicologia da UNC**, v. 2, n. 1, p. 3-14, 2004.

FÖRSTERLING, Friedrich. Attributional retraining: a review. **Psychological Bulletin**, v. 98, n. 3, p. 495-512, 1985.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Autorregulação da aprendizagem: abordagens e desafios para as práticas de ensino em contextos educativos. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 1-17, jan./abr. 2016.

GAETA-GONZÁLEZ, Martha Leticia; CAVAZOS-ARROYO, Judith. Relación entre tiempo de estudio, autorregulación del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes universitarios. **CPU-e**, **Revista de Investigación Educativa**, n. 23, p. 142-166, 2016.

GAMA, Elizabeth M. P.; JESUS, Denise M. Atribuições e expectativa do professor: representações sociais na manutenção da seletividade social na escola. **Psicologia: Teoria e pesquisa**, v. 10, n. 3, p. 393-410, set./dez. 1994.

GANDA, Danielle R. **A autorregulação da aprendizagem de alunos em curso de formação de professores**: um programa de intervenção. 2016. 144 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2016.

GANDA, Danielle R.; BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 46, p. 71-80, 2018.

GANDA, Danielle R.; BORUCHOVITCH, Evely. Atribuição de causalidade no ensino superior: análise da produção científica. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 2, n. 1, p. 02-18, jun. 2011.

GARBANZO VARGAS, Guiselle María. Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. **Revista Educación**, v. 31, n. 1, p. 43-63, 2007.

GARCIA, Natália Rodovalho; BORUCHOVITCH, Evely. As atribuições de causalidade no ensino fundamental: Relações com variáveis demográficas e escolares. **Psico**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, p. 176-187, 2015.

GAZZANIGA, Michael; HEATHERTON, Todd; HALPERN, Diane. **Ciência psicológica** [recurso eletrônico]. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S; ALMEIDA, W. A. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In:* MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 79-108.

GONZAGA, Luís; DELGADO, Margarita Gozalo; BARCO, Benito León del; PINHEIRO, Maria do Rosário Moura. Em que diferem as boas práticas académicas dos estudantes portugueses e espanhóis? *In:* CONGRESSO NACIONAL RESAPES-AP: Apoio psicológico no ensino superior: um olhar sobre o futuro, 2., Porto. **Atas** [...] Porto: Instituto Superior de Contabilidade e de Administração do Porto, 2012, p. 255-268.

GONZÁLEZ-CASTRO, Paloma; ÁLVAREZ PÉREZ, Luis; RODRÍGUEZ, Celestino; BERNARDO, Ana; NÚÑEZ, Jose Carlos; CEREZO, Rebeca; ÁLVAREZ, David; GONZÁLEZ-PIENDA, Julio Antonio. Variables predictoras del rendimiento académico en el Espacio Europeo de Educación Superior y la Universidad de Oviedo. *In:* JORNADAS DE REDES DE INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA, 7., 2009, Alicante. **Atas** [...] Alicante: Universidad de Alicante, 2009, p. 381-388.

GONZÁLEZ-PIENDA, Julio A. El rendimiento escolar. Una análisis de las variables que lo condicionan. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, v. 8, n. 7, p. 247-258, 2003.

GONZÁLEZ-PIENDA, Julio A. *et al*. Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. **Psicothema**, v. 12, n. 4, p. 548–556, 2000.

GOOD, Thomas L.; BROPHY, Jere E. **Looking in classrooms**. 2. ed. New York: Harper & Row, 1978.

GRAHAM, Sandra. An attributional theory of motivation. **Contemporary Educational Psychology**, v. 61, 2020. DOI: https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101861.

GRAHAM, Sandra. Communicating low ability in the classroom: bad things good teachers sometimes do. *In*: GRAHAM, Sandra; FOLKES, Valerie S. (ed.). **Attribution theory:** applications to achievement, mental health, and interpersonal conflict. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1990, p. 17-36.

GRAHAM; Sandra; TAYLOR, April Z. The power of asking *why*?: Attribution retraining programs for the classroom teacher. **Theory Into Practice**, v. 61, n. 1, p. 5-22, 2022. DOI: https://doi.org/10.1080/00405841.2021.1932160.

GUIDA, Frederico A. **Teoria de atribuição em psicologia social:** uma análise crítica. 1977. 107 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1977.

GUNDIM, Vivian A. *et al*. Saúde mental de estudantes universitários durante a pandemia de Covid-19. **Rev. baiana enferm.**, v. 35, 2021.

GUNEY, Yilmaz. Exogenous and endogenous factors influencing students' performance in undergraduate accounting modules. **Accounting Education**, v. 18, n. 1, p. 51-73, 2009.

GÜNTHER, Hartmut. **Como elaborar um questionário** (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, Nº 01). Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003. Disponível em: https://www.ic.unicamp.br/~wainer/cursos/2s2006/epistemico/01Questionario.pdf. Acesso em: 24 nov. 2024.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006.

HARTWIG, Marissa K.; DUNLOSKY, John. Study strategies of college students: Are self-testing and scheduling related to achievement? **Psychonomic Bulletin & Review**, v. 19, p. 126-134, 2012.

HATTIE, John; BIGGS, John; PURDIE, Nola. Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. **Review of educational research**, v. 66, n. 2, p. 99-136, 1996.

HAYAMIZU, Toshihiko; WEINER, Bernard. A test of Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. **The Journal of Experimental Education**, v. 59, n. 3, p. 226-234, 1991.

HAYNES, Tara L. *et al*. A review of attributional retraining treatments: fostering engagement and persistence in vulnerable college students. *In:* SMART, John C. (ed.). **Higher education:** handbook of theory and research. Dordrecht: Springer, 2009, v. 24, p. 227-272.

HAYNES, Tara L. *et al*. The effect of attributional retraining on mastery and performance motivation among first-year college students. **Basic and Applied Social Psychology**, v. 30, n. 3, p. 198-207, 2008.

HEIDER, Fritz. **The psychology of interpersonal relations**. New York, NY: John Wiley & Sons, 1958.

HERNÁNDEZ-PINA, Fuensanta *et al*. Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de universidad: evaluación de una intervención. **Revista de Investigación Educativa**, v. 24, n. 2, p. 615-631, 2006.

HERNÁNDEZ-PINA, Fuensanta. **Aprender a aprender**: técnicas de studio. Barcelona, Espanha: Oceano, 2001.

HOSKINS, Tyler D. *et al.* Effectiveness of a Low-Cost, Graduate Student–Led Intervention on Study Habits and Performance in Introductory Biology. **CBE - Life Sciences Education**, v. 16, n. 3, p. 1-12, 2017.

IBOPE INTELIGÊNCIA**. Retratos da leitura no Brasil**. 5ª edição. IBOPE INTELIGÊNCIA, set. 2020. Disponível em: https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf. Acesso em: 18 set. 2024.

IEDE. **A relação entre hábito leitor e indicadores socioeconômicos e educacionais**. IEDE, nov. 2023. Disponível em: https://www.portaliede.com.br/wp-content/uploads/2023/11/Iede_Arvore_HabitoLeitor_Novembro2023.pdf. Acesso em: 18 set. 2024.

INSTITUTO SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil – 13ª Edição**. São Paulo: SEMESP, 2023. Disponível em: https://www.semesp.org.br/mapa/edicao-13/. Acesso em: 01 abr. 2024.

ITO-ADLER, James P. *et al*. Fatores que influenciam o desempenho escolar: o que os alunos dizem? **Pesquisa Instituto Positivo**, 2013.

JESUS, Marcineuza Santos de. **Política de cotas e democratização do ensino superior:** desdobramentos na Universidade Federal do Amazonas. 2020. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

JOHNSON, R. Burke; ONWUEGBUZIE, Anthony J. Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. **Educational Researcher**, v. 33, n. 7, p. 14-26, 2004.

JOHNSON, R. Burke; ONWUEGBUZIE, Anthony J.; TURNER, Lisa A. Toward a definition of mixed methods research. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 1, n. 2, p. 112-133, 2007.

JOLIVET, Régis. **Curso de filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1959.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; SISTO, Fermino Fernandes (org.). **Questões do cotidiano universitário**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

JONES, Edward E.; DAVIS, Keith E. From acts to dispositions: the attribution process in person perception. *In*: BERKOWITZ, Leonard (ed.). **Advances in experimental social psychology**. New York: Academic Press, 1965, v. 2, p. 219–266.

JUNIOR, Waldemar Moura Vilhena. Expansão e interiorização do ensino superior no início do século XXI no Brasil. **Revista Amazônida**, Manaus, v. 7, n. 1, p. 1-17, 2022.

JUVONEN, Jaana; WEINER, Bernard. An attributional analysis of students' interactions: the social consequences of perceived responsibility. **Educational Psychology Review**, v. 5, n. 4, p. 325-345, 1993.

KARPICKE, Jeffrey D.; BUTLER, Andrew C.; ROEDIGER III, Henry L. Metacognitive strategies in student learning: do students practise retrieval when they study on their own? **Memory**, v. 17, n. 4, p. 471-479, 2009.

KARTIKA, Aniva. Study Skills Training: Is it an Answer to the Lack of College Students' Study Skills? **The International Journal of Learning**, v. 14, n. 9, 2007.

KAULFUSS, Marco A.; BORUCHOVITCH, Evely. Atribuições causais de professores para o sucesso e o fracasso em ensinar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 321-328, maio/ago. 2016.

KAUR, Jasgeet; WANI, Mohammad Amin. Eclectic Counselling: Its Effectiveness In Improving Study Habits And Academic Achievement Of School Students. **Journal of Positive School Psychology**, v. 6, n. 6, p. 8035-8039, 2022.

KELLE, Udo. Sociological explanations between micro and macro and the integration of qualitative and quantitative methods. **Forum: Qualitative Social Research**, v. 2, n. 1, p. 95-117, 2001.

KELLEY, Harold H. Attribution theory in social psychology. *In*: LEVINE, David (ed.). **Nebraska symposium on motivation**. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 1967, v. 15, p. 192–238.

KELLEY, Harold H. Causal schemata and the attribution process. *In*: JONES, Edward E. *et al.* (ed.). **Attribution:** perceiving the causes of behavior. Morristown, NJ: General Learning Press, 1972, p. 151-174.

KELLEY, Harold H. The processes of causal attribution. **American Psychologist**, v. 28, n. 2, p. 107-128, 1973.

KELLEY, Harold H.; MICHELA, John L. Attribution theory and research. **Annual Review of Psychology**, v. 31, 457–501, 1980.

KETTLES, A. M.; CRESWELL, John W.; ZHANG, W. Mixed methods research in mental health nursing. **Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing**, v. 18, n. 6, p. 535-542, 2011.

KIRK-JOHNSON, Afton; GALLA, Brian M.; FRAUNDORF, Scott H. Perceiving effort as poor learning: The misinterpreted-effort hypothesis of how experienced effort and perceived learning relate to study strategy choice. **Cognitive psychology**, v. 115, December 2019, 101237.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KOCSIS, Ádám; MOLNÁR, Gyöngyvér. Factors influencing academic performance and dropout rates in higher education. **Oxford Review of Education**, p. 1-19, 2024. DOI: 10.1080/03054985.2024.2316616.

KUHBANDNER, Christof; EMMERDINGER, Kathrin J. Do students really prefer repeated rereading over testing when studying textbooks? A reexamination. **Memory**, v. 27, n. 7, p. 952-961, 2019.

KUMAR, Vijay; BHALLA, Jyoti. Influence of causal attribution on self-regulated learning strategies among undergraduate students. **International Journal of Recent Technology and Engineering**, v. 7, p. 370-375, abr. 2019.

LEAL, Fátima. Estratégias de estudo e de aprendizagem de estudantes de Ensino Superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 119, p. 1-23, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003103349.

LEITE, Luciana Rodrigues; VERDE, Ana Paula dos Santos Reinaldo; OLIVEIRA; Francisco das Chagas Rodrigues de; NUNES, João Batista Carvalho. Abordagem mista em teses de um programa de pós-graduação em educação: análise à luz de Creswell. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. 1-20, 2021.

LEITE, Michael Douglas Sousa; OLIVERA, Marcos Macri; MACRI, Luma Michelly Soares Rodrigues; LIMA, Rosimery Alves de Almeida. Fatores influenciadores no desempenho acadêmico discente nas instituições de ensino superior. **Administração de Empresas em Revista**, v. 3, n. 21, p. 433-459, 2020.

LEMOS, Thaysla Leite *et al*. Hábitos de estudo de acadêmicos de fisioterapia em ensino remoto. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 1, p. 1-11, 2022.

LEONÍDIO, Angélica Ribeiro Araújo; RUELA, Guilherme de Andrade; NASCIMENTO, Dandara Lorrayne do. Estudar e aprender no ensino remoto em contexto de pandemia: percepções de estudantes de uma instituição do norte do Brasil. **Revista Thema**, v. 21, n. 2, p. 374-386, 2022.

LIMA, Nara Maciel Falcão. **Jovens de camadas populares na educação superior pública do Amazonas**: acesso e permanência. 2018. 159 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

LIU, Mukun. The Relationship between Students' Study Time and Academic Performance and its Practical Significance. **BCP Education & Psychology**, v. 7, p. 412-415, 2022.

LÓPEZ, Emilio M. **Como estudar e como aprender**. Campinas, SP: Kírion, 2020.

LOURENÇO, Mário Rui; MACHADO, Joaquim. Aprender juntos: projeto de apoio curricular entre pares. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, v. 17, p. 124-145, 2017. DOI: https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2017.3436.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Amélia Carolina Terra Alves; BORUCHOVITCH, Evely. Promovendo a autorregulação da aprendizagem em sala de aula: considerações sobre modelos de intervenção e a formação de professores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 337-348, set./dez. 2018.

MAGU, Bulama. Effect of group conselling on learning and remembering strategies of diploma students at the University of Maiduguri. **Nigerian Journal of Guidance and Counselling**, v. 9, n. 1, p. 137-143, 2004.

MALUF, Maria R.; BARDELLI, Cristina. As causas do fracasso escolar na perspectiva de professoras e alunos de uma escola de primeiro grau. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 263-271, 1991.

MANNION, James. **Metacognition, self-regulation and self-regulated learning: what's the difference?** Publicado em: 12 set. 2018. Disponível em: https://my.chartered.college/impact_article/metacognition-self-regulation-and-self-regulated-learning-whats-the-difference/. Acesso em: 30 set. 2023.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *In*: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amelia; OMOTE, Sadao (org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003, p. 11-25.
MANZINI, Eduardo José. Entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In:* SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais** [...] Bauru: Universidade do Sagrado Coração, 2004, p. 1-10. Disponível em: https://www.idea.ufscar.br/arquivos/metodologia/entrevistas/pdf-manzini-2004-entrevista-semi-estruturada.pdf. Acesso em: 28 nov. 2023.

MARCILIO, Fabiane Cristina Pereira *et al*. Guia de técnicas para a gestão do tempo de estudos: relato da construção. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 41, p. 1-13, 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, Bruna Guimarães; PIRES, Emmy Uehara. Gerenciamento de tempo em adultos: método, técnicas e aplicações. **Psico**, Porto Alegre, v. 52, n. 1, p. 1-15, jan./mar. 2021. DOI: http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2021.1.35857.

MARSH, Herbert W.; CAIRNS, Len; RELICH, Joseph; BARNES, Jennifer; DEBUS, Ray L. The relationship between dimensions of self-attribution and dimensions of self-concept. **Journal of Educational Psychology**, v. 76, n. 1, p. 3-32, 1984.

MARTINI, Mirella L.; BORUCHOVITCH, Evely. **A teoria da atribuição de causalidade**: contribuições para a formação e atuação de educadores. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

MARTINI, Mirella L.; DEL PRETTE, Zilda A. P. Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental. **Interação em Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 149-156, 2002.

MARTINI, Mirella L.; DEL PRETTE, Zilda A. P. 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,** v. 39, n. 3, p. 355-368, 2005.

MARTINS, Maria José; FIOR, Camila Alves. Transição para o Ensino Superior: dificuldades vivenciadas por ingressantes no contexto de ensino remoto emergencial. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 29, p. 1-15, 2024. DOI: https://doi.org/10.24220/2318-0870v29a2024e9105.

MASCARENHAS, Suely A do N.; PELUSO, Mayla L. A.; GOMES, Flávia P. Avaliação dos hábitos de estudos de estudantes da educação básica (Ensino médio e EJA) de Apuí-Amazonas. **AMAzônica**, Humaita, v. 5, n. 2, p. 126-133, jul./dez. 2010.

MASCARENHAS, Suely A. do N. *et al*. Impacto de variáveis cognitivas e contextuais sobre o sucesso acadêmico e o bem-estar na universidade – Que fazer? Que deixar de fazer? **Revista Ensino de Ciências e Humanidades - Cidadania, Diversidade e Bem-Estar**, Ano 3, v. 5, n. 2, p. 538-569, jul./dez. 2019a.

MASCARENHAS, Suely A. do N. *et al*. Impacto dos hábitos de estudos sobre o rendimento acadêmico em estudantes do ensino superior. *In:* FONTAINES-RUÍZ, T. *et al*. (ed.). **Convergencias y divergencias en investigación** [Recurso eletrônico]. Quito: Senescyt, RISEI e OEI, 2020a, p. 447-452. Disponível em: https://editorial.risei.org/index.php/risei/catalog/view/convergencias-divergencias-investigacion-edicion1/29/677. Acesso em: 07 out. 2024.

MASCARENHAS, Suely A. do N.; BARCA-LOZANO, Alfonso; GARCIA, Fabiane Maia; JIMÉNEZ, Adrián Cuevas; LEÓN, Gloria Fariñas; ROAZZI, Antonio; MACIEL, Antônio Carlos. Avaliação da motivação para aprendizagem, atribuições causais e rendimento acadêmico de estudantes universitários. *In:* CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA, 15., 2019, A Coruña, España. **Atas** […] A Coruña: Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP), Universidade da Coruña, Universidade do Minho, 2019b, p. 561-572.

MASCARENHAS, Suely A. do N.; FARIÑAS-LEÓN, Gloria; CUEVAS-JIMÉNEZ, Adrián. La evaluación de las habilidades conformadoras del desarrollo propio en estudiantes universitarios. **REH- Revista Educação e Humanidades**, v. 4, n. 2, p. 346-359, jun.-dez., 2023.

MASCARENHAS, Suely A. do N.; HERNÁNDEZ-PINA, Fuensanta; BARCA-LOZANO, Alfonso. Hábitos de estudos de estudantes universitários do Brasil (Amazonas/Humaitá & Manicoré). *In*: CONGRESO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOXÍA, 9., 2007, A Coruña, Espanha. **Atas** [...] A Coruña: Universidade da Coruña, 2007, p. 1733- 1744.

MASCARENHAS, Suely A. do N; GARCIA, Fabiane Maia; FARIÑAS-LEÓN, Gloria; CUEVAS-JIMÉNEZ, Adrián; MACIEL, Antônio Carlos; ROAZZI, Antonio. Habilidades

conformadoras do desenvolvimento pessoal de estudantes do ensino superior. **Amazônica – Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação**, v. 25, n. 2, p. 509-522, jul.-dez. 2020b.

MASCARENHAS, Suely A. N.; ALMEIDA, Leandro S.; BARCA, Alfonso. Atribuições causais e rendimento escolar: impacto das habilitações escolares dos pais e do género dos alunos. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 18, n. 1, p. 77-91, 2005.

MASCARENHAS, Suely A. N.; BARCA-LOZANO, Alfonso. Atribuições causais de estudantes universitários do Brasil (Amazônia, Amazonas e Rondônia). *In*: CONGRESO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOXÍA, 9., 2007, A Coruña, Espanha. **Atas** [...] A Coruña: Universidade da Coruña, 2007, p. 1721- 1732.

MASCARENHAS, Suely A. N.; FERNANDES, Fabiana S. Avaliação dos hábitos de estudos na universidade: uma investigação com estudantes da UFAM. **AMAzônica**, Humaitá, Ano 2, v. 2, n. 3, p. 32-43, jul./dez. 2009.

MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento *et al*. Efeitos da orientação e do apoio social aos estudantes do ensino superior sobre o rendimento acadêmico. **Revista EDUCAmazônia**, v. 11, n. 2, p. 300-310, jul./dez. 2013.

MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento; ARZA-ARZA, Neves. Representações de estudantes universitários sobre a função orientadora dos professores. **AMAzônica**, Humaitá, AM, v. 2, n. 3, p. 7-17, jul./dez. 2009.

MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento; BRENLLA, Juan Carlos; BARCA, Eliseo Alfonso. Diferenças de gênero no estilo de atribuições causais e metas acadêmicas de universitários brasileiros. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. extr., n. 1, p. 115-118, 2015.

MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento; GONZAGA, Luiz; PINHEIRO, Maria do Rosário Moura. Propriedades psicométricas dos inventários de boas práticas no ensino superior aplicado a estudantes da Amazônia (UFAM/Brasil): um instrumento de apoio à orientação educativa. **AMAzônica**, Humaitá, v. 2, n. 3, p. 44-55, jul./dez. 2009.

MASCARENHAS, Suely N. Atribuições causais em alunos do ensino médio do Brasil (Rondônia): análise das atribuições aos resultados escolares a partir do QARE. *In*: CONGRESSO GALAICO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 8., 2005, Braga, Portugal. **Livro de Resumos** [...] Universidade do Minho e Universidade da Coruña, Braga, Portugal, 2005, p. 68.

MASCARENHAS, Suely. Processo ensino-estudo-aprendizagem determinante da aprendizagem escolar. **REH – Revista Educação e Humanidades**, v. 5, n. 2, p. 275-288, jul./dez. 2024.

MASCARENHAS, Suely; LIRA, Rosenir; FERNANDES, Fabiana Soares; HERNÁNDEZ-PINA, Fuensanta; BARCA-LOZANO, Alfonso. Propriedades psicométricas do questionário de auto-avaliação de hábitos de estudos aplicado a estudantes universitários do Amazonas. **AMAzônica**, Humaitá, ano 2, v. 2, n. 1, p. 7-21, jan./jun. 2009.

MATTA, Cristiane Maria Barra da; LEBRÃO, Susana Marraccini Giampietri; HELENO, Maria Geralda Viana. Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão da literatura**. Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 583-591, set./dez. 2017.

McDERMOTT, Kathleen B. Practicing retrieval facilitates learning. **Annual Review of Psychology**, v. 72, n. 1, p. 609-633, 2021.

MEDWAY, Frederic J.; VENINO, Geraldine R. The effects of effort feedback and performance patterns on children's attributions and task persistence. **Contemporary Educational Psychology**, v. 7, n. 1, p. 26-34, 1982.

MELO, Rita Floramar dos Santos. **A Universidade Federal do Amazonas e o acesso dos povos indígenas ao ensino superior**: desafios da construção de uma política institucional. 2008. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2008.

MENDES, Fábio R. **A formação de hábito de estudo**: teoria e prática. 2. ed. Porto Alegre: Autonomia, 2013.

METER, Peggy. V. Drawing constitution as a strategy for learning from text. **Journal of Educational Psychology**, v. 93, n. 1, p. 129-140, 2001.

MEYER, John P. Causal attribution for success and failure: A multivariate investigation of dimensionality, formation, and consequences. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 38, n. 5, p. 704-718, 1980.

MILLER, Dale T.; ROSS, Michael. Self-serving biases in the attribution of causality: Fact or Fiction? **Psychological Bulletin**, v. 82, n. 2, p. 213-225, 1975.

MILLER, Joan G. Culture and the development of everyday social explanation. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 46, n. 5, p. 961-978, 1984.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra; GIGLIO, Celia Maria Benedicto. Avaliação das políticas de expansão e de reserva de vagas na rede federal de ensino superior: Unifesp em análise. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, n. 24, p. 1-23, jul. 2019.

MINUTTI, Ana L. P. S.; SANTOS, Acácia A. A.; FERRAZ, Adriana S. Atribuições de causalidade, estratégias autoprejudiciais e a autopercepção de desempenho de universitários. **Avances en Psicología Latinoamericana**, Bogotá, Colômbia, v. 39, n. 2, p. 1-16, 2021.

MIRANDA, Lúcia *et al*. Atribuições causais e nível educativo familiar na compreensão do desempenho escolar em alunos portugueses. **Psico-USF**, v. 17, n. 1, p. 1-9, 2012.

MIRANDA, Lúcia; ALMEIDA, Leandro S. **Questionário das Atribuições Causais para os Resultados Escolares (QARE)**. Braga: Universidade do Minho, 2008.

MIRANDA, Lúcia; ALMEIDA, Leandro S.; BORUCHOVITCH, Evely. Atribuições causais para os resultados escolares (QARE): Evidências de validade e consistência interna. **Psicologia, Educação e Cultura**, v. 18, n. 1, p. 112-130, 2014.

MIYATSU, Toshiya; NGUYEN, Khuyen; McDANIEL, Mark A. Five popular study strategies: Their pitfalls and optimal implementations. **Perspectives on Psychological Science**, v. 13, n. 3, p. 390-407, 2018.

MOGHADAM, M. F.; CHERAGHIAN, B. Study habits and their relationship with academic performance among students of Abadan School of Nursing. **Journal of Medical Education Development Center**, v. 6, n. 1, p. 21-28, 2009.

MONEREO, Carles *et al*. **Estrategias de enseñanza y aprendizaje**: Formación del profesorado y aplicación en la escuela. 2. ed. Barcelona: Graó, 1995.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORGAN, Clifford T.; DEESE, James. **Como estudar**. 4. ed. Rio de janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1970.

MORGAN, David L. Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 1, n. 1, p. 48-76, 2007.

MOTEVALLI, Saeid *et al*. The effects of study skills training on qualitative academic achievement among students. **Asian Journal of University Education**, v. 17, n. 3, p. 130-141, 2021.

MOURA, Maria; MOURA, Rogério dos Santos. O hábito de leitura em jovens. *In*: BATISTA, Carlos; ANDRADE, Marcia Siqueira de; NASCIMENTO, Roseli Machado Lopes; SILVA, Valdemir Bezerra da (org.). **Discussões, abordagens e concepções educacionais**. Itapiranga: Schreiben, 2023, p. 47-61. Disponível em: https://www.editoraschreiben.com/_files/ugd/e7cd6e_43b5041fe4e64b34b5a45f9ef4cb1e20.pdf#page=48. Acesso em: 19 set. 2024.

MYERS, Raymond H. **Classical and modern regression with applications**. 2. ed. Boston, MA: Duxbury Press, 1990.

NOEL, Jeffrey G.; FORSYTH, Donelson R.; KELLEY, Karl N. Improving the performance of failing students by overcoming their self-serving attributional biases. **Basic and applied social psychology**, v. 8, n. 1-2, p. 151-162, 1987.

NOGUERA, Juan A. G.; PRADOS, María A. H. Indefensión aprendida y fracaso escolar. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL VIRTUAL SOBRE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI, 2., 2017. **Atas** […] Eumed.Net, mar. 2017, p. 245-252. Disponível em: https://www.eumed.net/libros-gratis/actas/2017/educacion/index.htm. Acesso em: 05 maio 2023.

NONIS, Sarath A.; HUDSON, Gail I. Academic performance of college students: Influence of time spent studying and working. **Journal of education for business**, v. 81, n. 3, p. 151-159, 2006.

NONIS, Sarath A.; HUDSON, Gail I. Performance of college students: Impact of study time and study habits. **Journal of Education for Business**, v. 85, n. 4, p. 229-238, 2010.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR – NIC.br. **Conectividade Significativa** [livro eletrônico]: propostas para medição e o retrato da população no Brasil. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2024. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/7/20240606115919/estudos_setoriais-conectividade_significativa.pdf. Acesso em: 07 nov. 2024.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR – NIC.br. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros**: TIC Domicílios 2023 [Indicadores]. Disponível em: https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2023/individuos/. Acesso em: 07 nov. 2024.

NUNES, Angela N. A. Fracasso escolar e desamparo adquirido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 6, n. 2, p. 139-154, 1990.

OCDE. **PISA 2022 Results (Vol. II)**: Learning During – and From – Disruption. PISA, OECD Publishing, Paris, 2023. DOI: https://doi.org/10.1787/a97db61c-en.

OKPALA, A. O.; OKPALA, C. O.; ELLIS, R. Academic effort and study habits among college students in principles of macro-economics. **Journal of Education for Business**, v. 75, n. 4, p. 219-224, 2000.

OLIVEIRA, Edjofre Coelho de; MOREIRA, Francisco Jadson Franco; SILVA, Saulo Vieira Cavalcante da. Abordagens mistas na pesquisa em dissertações de mestrado de um programa de pós-graduação de educação. **Revista Transmutare**, v. 4, p. 1-17, 2019.

OLIVEIRA, Eliany N. *et al*. Covid-19: repercussões na saúde mental de estudantes do ensino superior**. Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 46, n. especial 1, p. 206-220, 2022.

OLIVEIRA, Ester Mascarenhas *et al*. As redes sociais e a saúde mental de estudantes universitários(as) em tempos de COVID-19. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 17, n. 3, p. 01-21, 2024.

OSSAI, M.C. Counsellings for the prevention of examination malpractice: Study habit as a predictor of students' attitude towards examination malpractices. **The Counsellor**, v. 20, p. 1-12, 2004.

OZTURK, Nesrin. The relation between teachers' self-reported metacognitive awareness and teaching with metacognition. **International Journal of Research in Teacher Education**, v. 9, n. 2, p. 26-35, 2018.

PAPERT, Seymour. **Mindstorms:** children, computers and powerful ideas. New York: Basic Books, Inc., 1980.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; SOUSA, Ana Carolina Braga de; FERREIRA, Tássia Fernandes. A abordagem mista nas teses do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG (2017-2019). **Revista Cocar**, v. 15, n. 32, p. 1-14, 2021.

PEREIRA, Gorete. Os espaços da Matética na Formação de Professores: um olhar para os ambientes emergentes no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica I. *In*: GOUVEIA, Fernanda; PEREIRA, Gorete (org.). **Didática e Matética**. Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa, 2016, p. 47-69.

PEREIRA, Michelle M. *et al*. Saúde mental dos estudantes universitários brasileiros durante a pandemia de Covid-19. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 23, n. 3, p. 1-20, 2021.

PERELS, Franziska; DIGNATH, Charlotte; SCHMITZ, Bernhard. Is it possible to improve mathematical achievement by means of self-regulation strategies? Evaluation of an intervention in regular math classes. **European Journal of Psychology of Education**, v. 24, n. 1, p. 17-31, 2009.

PERGHER, Nicolau K. *et al*. Desenvolvimento de hábitos de estudo. *In*: BORGES, Nicodemos B. *et al*. (org.). **Clínica analítico-comportamental**: aspectos teóricos e práticos. Porto Alegre: Artmed, 2012, p. 277-286.

PERRY, Raymond P. *et al*. Bad starts and better finishes: attributional retraining and initial performance in competitive achievement settings. **Journal of Social and Clinical Psychology**, v. 29, n. 6, p. 668–700, 2010.

PERRY, Raymond P.; HALL, Nathan. Attributional retraining in academic achievement settings. *In*: ANDERMAN, Eric M.; ANDERMAN, Lynley H. (ed.). **Psychology of classroom learning**: an encyclopedia. Detroit, MI: Macmillan Reference USA, 2009, p. 73-76.

PERRY, Raymond P.; PENNER, Kurt S. Enhancing academic achievement in college students through attributional retraining and instruction. **Journal of Educational Psychology**, v. 82, n. 2, p. 262-271, 1990.

PIAZZI, Pierluigi. **Aprendendo inteligência**: manual de instruções do cérebro para alunos em geral. São Paulo: Aleph, 2007.

PIAZZI, Pierluigi. **Inteligência em concursos:** manual de instruções do cérebro para concurseiros e vestibulandos. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2015.

PICCININI, Cesar A. O processo de atribuição de causalidade: problemas e perspectivas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 3, n. 1/2, p. 49-59, 1988.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, p. 5-14, 1997.

PINHEIRO, Maria do Rosário Moura. O inventário de boas práticas dos estudantes no ensino superior: resultados de um estudo preliminar. Pôster apresentado na XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Braga: Universidade do Minho, out. 2008.

PINTRICH, Paul. R. The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. **Theory into Practice**, v. 41, n. 4, p. 219-225, 2002.

PITA CARRANZA, María Beatriz; CORENGIA, Ángela Virginia. Rendimiento académico en la Universidad. 2005. *In:* COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICA DEL SUR, 5., 2005, Mar del Plata. **Anais** [...] Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 2005, p. 1-10. Disponível em: https://core.ac.uk/reader/30377860. Acesso em: 31 mar. 2024.

PLANT, E. Ashby; ERICSSON, K. Anders; HILL, Len; ASBERG, Kia. Why study time does not predict grade point average across college students: Implications of deliberate practice for academic performance. **Contemporary Educational Psychology**, v. 30, n. 1, p. 96-116, 2005.

POLYDORO, Soely A. J.; PRIMI, Ricardo. Integração ao ensino superior: explorando sua relação com características de personalidade e envolvimento acadêmico. *In:* MERCURI, Elizabeth; POLYDORO, Soely A. J. (org.). **Estudante universitário**: características e experiências de formação. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2004, p. 41-66.

PONTE, Michelle Alves Vasconcelos; FONSECA, Sandra Celina Fernandes; CARVALHAL, Maria Isabel Martins Mourão. A universidade como espaço promotor de culturas saudáveis. **Revista Contexto & Educação**, v. 34, n. 107, p. 288-298, 2019.

PRATHER, Dirk C. A behaviorally oriented study skills program. **The Journal of Experimental Education**, v. 51, n. 3, p. 131-133, 1983.

RAHMAN, Fazalur; JUMANI, Nabi Bux; SATTI, Muhammad Gulzaid; MALIK, Muhammad Idrees. Do metacognitively aware teachers make any difference in students' metacognition? **International Journal of Academic Research**, v. 2, n. 6, p. 219-223, nov. 2010.

RAMOS, André L. M. *et al*. Questionário de hábitos de estudo para estudantes universitários: validação e precisão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 50, p. 363-371, set./dez. 2011.

RAMUDO-ANDIÓN, Indalecio *et al*. Metas académicas, atribuciones causales y género: su determinación en el rendimiento académico del alumnado de bachillerato. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. extr., n. 1, p. 143-147, 2017.

RAMUDO-ANDION, Indalecio; BARCA-ENRIQUEZ, Eduardo; BRENLLA-BLANCO, Juan Carlos; PERALBO-UZQUIANO, Manuel; BARCA-LOZANO, Alfonso. Predicción del rendimiento académico del alumnado de Bachillerato: efecto de los enfoques de aprendizaje y atribuciones causales. **Revista de Psicología y Educación**, v. 15, n. 2, p. 108-120, 2020.

REED, J. H. *et al*. Involvement as a Temporal dynamic: Affective factors in studying for examinations. **Journal of Educational Psychology**, v. 88, n. 1, p. 101-109, 1996.

RESENDE, Gisele Cristina; MASCARENHAS, Suely. Diferenças entre gênero nas atribuições causais sobre o rendimento escolar de estudantes do 9º ano do ensino fundamental de Manaus com a utilização do QARE. **Revista AMAzônica**, v. 21, n. 1, p. 273-287, jan./jun. 2018.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo; MOTA, Jéssica Lacerda. Promoção da leitura na universidade: possibilidades por meio do ensino de estratégias de leitura. **Revista Diálogo Educacional**, v. 20, n. 65, p. 696-721, abr./jun. 2020.

ROAZZI, Antonio; BARROS, António M. Atribuição de causalidade e classe social: estudo exploratório dos determinantes causais da inteligência e riqueza em adolescentes. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 10, n. 1, p. 97-127, 1997.

ROCHA, Adair José dos Santos; HAAS, Cláudia Madrona Moreira. Como o celular interfere no tempo de estudo dos estudantes universitários? **Ideação – Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde**, v. 21, n. 1, p. 54-69, 2019.

RODRIGUES, Aroldo. Atribuição de causalidade ao sucesso e ao fracasso como fator mediador de reação emocional e de expectativa de comportamento. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 4, p. 12-25, out./dez. 1984.

RODRIGUES, Aroldo. Atribuição de causalidade e avaliação de resultados escolares: uma comparação transcultural. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, p. 141-147, jan./mar. 1980.

RODRIGUES, Aroldo; ASSMAR, Eveline Maria Leal; JABLONSKI, Bernardo. **Psicologia Social**. 27. ed. revista e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ROSENBAUM, Robert M. **A dimensional analysis of the perceived causes of success and failure**. 1972. Tese (Doutorado) – University of California, Los Angeles, 1972.

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore F. Teacher expectations for the disadvantaged. **Scientific American**, v. 218, n. 4, p. 19-23, abr. 1968.

ROTTER, Julian B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. **Psychological Monographs**, v. 80, n. 1, p. 1-28, 1966.

SABÓIA, Raimunda Monteiro. **O REUNI na UFAM**: repercussões na gestão pedagógica. 2015. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

SÁEZ, Fabiola M. *et al*. Disposición al estudio, autoeficacia y atribuciones causales en estudiantes universitarios chilenos. **Propósitos y Representaciones**, v. 6, n. 1, p. 199-245, 2018.

SALGADO, Fernanda A. F.; POLYDORO, Soely A. J.; ROSÁRIO, Pedro. Programa de promoção da autorregulação da aprendizagem de ingressantes da educação superior. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 23, n. 4, p. 667-679, out./dez. 2018.

SALILI, Farideh; MAEHR, Martin L.; GILLMORE, Gerald. Achievement and morality: a cross-cultural analysis of causal attribution and evaluation. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 33, n. 3, p. 327-337, 1976.

SANTOS, Anelise Schaurich dos; OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de; DIAS, Ana Cristina Garcia. Características das relações dos universitários e seus pares: implicações na adaptação

acadêmica. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo. v. 17, n. 1, p. 150-163, jan./abr. 2015.

SANTOS, José Rui; HENRIQUES, Susana. **Inquérito por questionário**: contributos de conceção e utilização em contextos educativos. Lisboa: Universidade Aberta, 2021. 37 p. (eUAb. Documentos UAb). ISBN 978-972-674-896-0.

SANTOS, Márcia Juliana da Cunha dos; VILHENA, Estela Maria dos Santos Ramos; ANTONELLI, Ricardo Adriano; MEURER, Alison Martins. Desempenho acadêmico e características sociodemográficas, comportamentais, psicológicas e de formação docente: análise de alunos portugueses da área de negócios. **Revista Contabilidade Vista & Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 192-220, maio/ago. 2020.

SANTOS, Osmar José Ximenes dos; BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem na formação dos professores: uma análise da produção científica. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 346-354, set./dez. 2009.

SANTOS, Pricila K. dos. Abandono na educação superior: um estudo do tipo estado do conhecimento. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2014.

SANTOS, Pricila K. dos; GIRAFFA, Lucia M. M. Permanência na educação superior a distância. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 20, n. 1, 305-321, 2017.

SANTOS, Priscila Soares dos; OLIVEIRA, Sibele Vasconcelos de; BECKER, Kalinca Léia. Determinantes do desempenho acadêmico no ensino superior público brasileiro: uma análise multinível. *In:* ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS REGIONAIS E URBANOS – ENABER, 19., on-line, 2021. Disponível em: https://brsa.org.br/enaber-2021/. Acesso em: 31 mar. 2024.

SARWAR, Muhammad; BASHIR, Muhammad; ALAM, Muhammad. Study attitude and academic achievement at secondary level in Pakistan. **Journal of College Teaching & Learning (TLC)**, v. 7, n. 2, p. 55-60, 2010.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poíesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, ago./dez. 2010.

SCHLEICH, Ana Lucia Righi. **Integração na educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes**. 2006. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2006.

SCHOBER, Patrick; BOER, Christa; SCHWARTE, Lothar A. Correlation coefficients: appropriate use and interpretation. **Anesthesia & Analgesia**, v. 126, n. 5, p. 1763-1768, maio 2018.

SCHUMAN, Howard; WALSH, Edward; OLSON; Camille; ETHERIDGE, Barbara. Effort and reward: The assumption that college grades are affected by quantity of study. **Social Forces**, v. 63, n. 4, p. 945-966, 1985.

SCHUNK, Dale H. Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. **Journal of Educational Psychology**, v. 74, n. 4, p. 548-556, 1982.

SCHWETZ, Paulete Fridman *et al*. O impacto da institucionalização da Educação a Distância na implementação do Ensino Remoto Emergencial: o caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul durante a pandemia de COVID-19. **EmRede – Revista de Educação a Distância**, v. 8, n. 1, p. 1-18, jan./jun. 2021.

SEBASTIÃO, Jacinta M. T. G. C. G. **Avaliação de um programa de métodos de estudo através do resumo de textos**. 2000. 139 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, 2000.

SELIGMAN, Martin E. P. **Helplessness:** on depression, development, and death. San Francisco, CA: W. H. Freeman and Company, 1975.

SILVA, Emmanuelle P. *et al*. Meta-análise das pesquisas sobre autorregulação acadêmica. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 11, e1949117864, 2020.

SILVA, Gisele C. R. F. da; MASCARENHAS, Suely A. do N.; SILVA, Iolete R. da. Propriedades psicométricas do QARE (questionário das atribuições para o rendimento escolar) aplicado a estudantes brasileiros/Amazonas/Manaus. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, v. 19, n. 2, p. 88-102, 2011.

SILVA, Meire Luci *et al*. Uso e influência das redes sociais digitais na vida de universitários em atividades remotas durante a pandemia. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 10, p. 186-199, 2022.

SILVA, Priscila Thayane de Carvalho. **Um estudo sobre a experiência da política de cotas na Universidade Federal do Amazonas**: caminhos para uma política universitária antirracista. 2023. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

SILVA, Rafael Felix da; ZAPSZALKA, Franklin; FILHO, Edelvino Razzolini. Ensino remoto em tempos de pandemia: uma análise das dificuldades enfrentadas pelos estudantes de graduação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 38, n. 1, p. 1-24, 2022. DOI: https://doi.org/10.21573/vol38n002022.118150.

SKOWRONEK, Jeanette; SEIFERT, Andreas; LINDBERG, Sven. The mere presence of a smartphone reduces basal attentional performance. **Scientific Reports**, v. 13, n. 1, 9363, 2023. DOI: https://doi.org/10.1038/s41598-023-36256-4.

SMOLEN, Paul; ZHANG, Yili; BYRNE, John H. The right time to learn: mechanisms and optimization of spaced learning. **Nature Reviews Neuroscience**, v. 17, n. 2, p. 77-88, 2016.

SNYDER, Melvin L.; STEPHAN, Walter G.; ROSENFIELD, David. Egotism and attribution. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 33, n. 4, p. 435-441, 1976.

SOUSA, Lia *et al*. Impacto das estratégias de adaptação pedagógica, adotadas no contexto da pandemia de Covid-19, nos estudantes de enfermagem. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 36, n. 2, p. 1-15, 2023.

SOUSA, Zeila Abdala de Sá; FERREIRA, Mônica Aparecida; MIRANDA, Gilberto José. Teoria da atribuição de causalidade: percepções docentes e discentes sobre os determinantes

do desempenho acadêmico. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, v. 12, n. 2, p. 40-58, maio/ago. 2019.

SOUTO, Mayara. **Só 23% têm ensino superior entre os 24 e 35 anos.** Correio Braziliense, Brasília, 29 jul. 2023. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2023/07/5112750-so-23-tem-ensino-superior-entre-os-24-e-35-anos.html. Acesso em: 30 mar. 2024.

SOUZA, Jerson. S. S. Base de dados do projeto de pesquisa de doutoramento PPGE-UFAM/CAPES. **Atribuições Causais para Resultados Acadêmicos e sua Relação com Métodos e Hábitos de Estudo no Ensino Superior**, Manaus, 2023-2024, não publicada.

SOUZA, Jerson. S. S.; MASCARENHAS, Suely A. N.; GARCIA, Fabiane M. Conciliando estágio e pesquisa: um relato de experiência. **Debates em Educação**, Maceió, v. 15, n. 37, p. 1-22, 2023.

STAJKOVIC, Alexander D.; SOMMER, Steven M. Self-efficacy and causal attributions: direct and reciprocal links. **Journal of Applied Social Psychology**, v. 30, n. 4, p. 707-737, 2000.

STRATTON, Samuel J. Population research: convenience sampling strategies. **Prehospital and Disaster Medicine**, v. 36, n. 4, p. 373-374, 2021.

SUKARIYAH, Mohamad B.; ASSAAD, Ghada. The effect of attribution retraining on the academic achievement of high school students in mathematics. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 177, p. 345-351, 2015.

SZUMSKI, Grzegorz; KARWOWSKI, Maciej. Exploring the Pygmalion effect: the role of teacher expectations, academic self-concept, and class context in students' math achievement. **Contemporary educational psychology**, v. 59, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101787. Acesso em: 06 maio 2023.

TASHAKKORI, Abbas; TEDDLIE, Charles (ed.). **Handbook of mixed methods in social and behavioral research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003.

TEIXEIRA, Fabiano Augusto; PRUDÊNCIO, Diego Ailton; MELIAN, Natasha Teixeira da Cunha; PIVETTA, Hedionéia Maria Foletto; SPERANDIO, Fabiana Flores. Revisão sistemática acerca da produção científica na área da saúde sobre desempenho acadêmico de universitários. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 24, n. 1, p. 189-199, 2016.

TEIXEIRA, Maria Daniele de Jesus; QUITO, Fábio de Moraes; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar; VENTURA, Thiago Meirelles. Diagnóstico e estratégias de permanência e conclusão na graduação: estudo de caso para Universidade Federal de Mato Grosso. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 119, p. 1-32, abr./jun. 2023.

THEOBALD, Maria. Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: a meta-analysis. **Contemporary Educational Psychology**, v. 66, article 101976, 2021.

THOMPSON, Mark E. (1976). A new study habits inventory: description and utilization. **Reading Horizons**: A Journal of Literacy and Language Arts, v. 16, n. 3, p. 143-149, 1976.

TOLAND, John; BOYLE, Christopher. Applying cognitive behavioural methods to retrain children's attributions for success and failure in learning. **School Psychology International**, v. 29, n. 3, p. 286-302, 2008. DOI: https://doi.org/10.1177/0143034308093674.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUSS, Paul; ZIMMER, Jules; HO, Hsiuzu. Causal attributions of underachieving fourth-grade students in China, Japan, and the United States. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, v. 26, n. 4, p. 408-425, 1995.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI**: Visão e Ação. Paris: UNESCO, 1998.

UNESCO. **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década, 2011-2020**. Organizado por Paulo Speller, Fabiane Robl e Stela Maria Meneghel. Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012.

VARGAS, Jennire G.; MIRANDA, Lúcia C.; ALMEIDA, Leandro S. Questionário de atribuições causais para os resultados escolares: novos elementos a partir de um estudo com alunos do ensino superior português. **AMAzônica**, v. 21, n. 1, p. 8-24, jan./jun. 2018.

VEIGA SIMÃO, Ana. M. Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores. *In:* SILVA, Adelina L.; DUARTE, António M.; SÁ, Isabel A.; VEIGA SIMÃO, Ana M. (ed.). **Aprendizagem auto-regulada pelo estudante:** perspectivas psicológicas e educacionais. Porto: Porto Editora, 2004, p. 95-106.

VERPLANKEN, Bas. By force of habit. *In*: STEPTOE, Andrew; FREEDLAND, Kenneth E.; JENNINGS, J. Richard; LLABRE, Maria M.; MANUCK, Stephen B.; SUSMAN, Elizabeth J. (ed.). **Handbook of behavioral medicine**: methods and applications. New York: Springer Science + Business Media, 2010, p. 73-82.

VERPLANKEN, Bas. Introduction. *In*: VERPLANKEN, Bas (ed.). **The Psychology of Habit**: Theory, Mechanisms, Change, and Contexts. Switzerland AG: Springer, 2018, p. 1-10.
WALSH-MONTEIRO, André *et al*. Isolamento social e saúde mental de estudantes universitários latino-americanos na pandemia da COVID-19: Revisão sistemática. **Psicologia e Saúde em Debate**, v. 10, n. 1, p. 105-126, 2024.

WANG, Xiaoling; KULICH, Steve J. Attribution Theory. *In*: BENNETT, Janet M (ed.). **The SAGE Encyclopedia of Intercultural Competence**. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc., 2015, p. 26-29.

WARD, Adrian F.; DUKE, Kristen; GNEEZY, Ayelet; BOS, Maarten W. Brain drain: The mere presence of one's own smartphone reduces available cognitive capacity. **Journal of the Association for Consumer Research**, v. 2, n. 2, p. 140-154, 2017.

WEBB, Eugene J.; CAMPBELL, Donald T.; SCHWARTZ, Richard D.; SECHREST, Lee. **Unobtrusive measures**: nonreactive research in the social sciences. Chicago: Rand McNally, 1966.

WEINER, Bernard *et al*. Causal ascriptions and achievement behavior: a conceptual analysis of effort and reanalysis of locus of control. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 21, n. 2, p. 239-248, 1972.

WEINER, Bernard *et al*. **Perceiving the causes of success and failure**. Morristown, N.J.: General Learning Press, 1971.

WEINER, Bernard. A theory of motivation for some classroom experiences. **Journal of Educational Psychology**, v. 71, n. 1, p. 3-25, 1979.

WEINER, Bernard. **Achievement motivation and attribution theory**. Morristown, N.J.: General Learning Press, 1974.

WEINER, Bernard. An attributional theory of achievement motivation and emotion. **Psychological Review**, v. 92, n. 4, p. 548–573, 1985.

WEINER, Bernard. Attribution theory. *In*: PETERSON, Penelope; BAKER, Eva; McGAW; Barry (ed.). **International Encyclopedia of Education**. 3. ed. Oxford: Elsevier, 2010, v. 6, p. 558-563.

WEINER, Bernard. The contributions of an attribution approach to emotion and motivation. **Polish Psychological Bulletin**, v. 49, n. 1, p. 3-10, 2018.

WEINER, Bernard; KUKLA, Andy. An attributional analysis of achievement motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 15, n. 1, p. 1-20, 1970.

WEINER, Bernard; RUSSELL, Dan; LERMAN, David. Affective consequences of causal ascriptions. *In*: HARVEY, John H.; ICKES, William; KIDD, Robert F. (ed.). **New directions in attribution research**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1978, v. 2, p. 59-58.

WEINER, Bernard; RUSSELL, Dan; LERMAN, David. The cognition–emotion process in achievement-related contexts. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 37, n. 7, p. 1211-1220, 1979.

WEINSTEIN, Claire E. Assessment and training of student learning strategies. *In*: SCHMECK, Ronald R. (ed). **Learning strategies and learning styles**. New York, NY: Springer, 1988, p. 291-316.

WEINSTEIN, Claire E.; MAYER, Richard E. The teaching of learning strategies. **Innovation abstracts**, v. 5, n. 32, p. 1-4, 1983.

WHITEHEAD, Alfred N. **An Introduction to Mathematics**. New York: Henry Holt and Company, 1911.

WILLINGHAM, Daniel T. **Por que os alunos não gostam da escola?** Repostas da ciência cognitiva para tornar a sala de aula atrativa e efetiva. Porto Alegre: Artmed, 2011.

WILSON, Timothy D.; LINVILLE, Patricia W. Improving the academic performance of college freshmen: attribution therapy revisited. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 42, n. 2, p. 367-376, 1982.

WILSON, Timothy D.; LINVILLE, Patricia W. Improving the performance of college freshmen with attributional techniques. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 49, n. 1, p. 287-293, 1985.

WRENN, C. Gilbert; HUMBER, Wilbur J. Study habits associated with high and low scholarship. **Journal of Educational Psychology**, v. 32, n. 8, p. 611-616, 1941.

YAMAGUCHI, Klenicy Kazumy de Lima; FURTADO, Maria Aparecida Silva. Dificuldades na leitura e na escrita de textos científicos de estudantes universitários do interior do Amazonas. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 28, p. 108-125, mai./ago. 2018. DOI: https://doi.org/10.36556/eol.v13i28.445.

ZIMMERMAN, Barry J. Becoming a self-regulated learner: an overview. **Theory into practice**, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002.

ZIMMERMAN, Barry J. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. **Educational Psychologist**, v. 48, n. 3, p. 135-147, 2013.

ZOELLER, Carol; MAHONEY, Gerald; WEINER, Bernard. Effects of attribution training on the assembly task performance of mentally retarded adults. **American Journal of Mental Deficiency**, v. 88, n. 1, p. 109-112, 1983.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário *on-line* de variáveis pessoais e contextuais associadas aos hábitos de estudo e ao desempenho acadêmico

QUESTIONÁRIO *ON-LINE*: VARIÁVEIS PESSOAIS E CONTEXTUAIS ASSOCIADAS AOS HÁBITOS DE ESTUDO E AO DESEMPENHO ACADÊMICO

Jerson Sandro Santos de Souza, PPGE-UFAM, 2024

CONVITE

Prezado(a) estudante,

Estamos convidando você a participar de uma pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE-UFAM), intitulada *Atribuições Causais para Resultados Acadêmicos e sua Relação com Métodos e Hábitos de Estudo no Ensino Superior*.

A pesquisa tem como objetivo analisar as possíveis relações entre as explicações que estudantes de graduação e pós-graduação dão aos seus desempenhos acadêmicos e o modo como lidam com o processo de estudo-aprendizagem, atentando para os estilos atribucionais que melhor favorecem os hábitos de estudo.

Para participar, é necessário que você:

(1) esteja matriculado(a) em qualquer curso de graduação ou pós-graduação;
(2) seja maior de 18 anos;
(3) leia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a seguir, clicando no botão "próxima";
(4) selecione a opção “Eu li e concordo em participar da pesquisa nos termos do TCLE”, que se encontra na parte final do termo, caso esteja de acordo.

Desde já agradecemos a sua importante colaboração e participação

BLOCO I
Dados Sociodemográficos

1. Nome da Instituição de Ensino Superior:

2. Tipo de instituição:
(a) Pública. (b) Privada.

3. Nome do curso:

4. Nível do curso:
(a) Graduação: licenciatura. (b) Graduação: bacharelado. (c) Graduação: tecnólogo. (d) Pós-graduação: especialização/MBA. (e) Pós-graduação: mestrado. (f) Pós-graduação: doutorado. (g) Outro.

5. Modalidade de ensino:
(a) Presencial. (b) Semipresencial. (c) Educação a distância (EaD). (d) Outro.

6. Período do curso:

7. Você trabalha como professor(a)?
(a) Sim: sou professor(a) do ensino básico.
(b) Sim: sou professor(a) do ensino superior.
(c) Sim: sou professor(a) do ensino básico e do ensino superior.
(d) Não: mas estou cursando uma licenciatura.
(e) Não: eu tenho diploma de licenciatura, mas não trabalho na área.
(f) Não: mas tenho interesse em ser professor, embora meu curso não seja de licenciatura.
(g) Não: e não tenho interesse em atuar como professor(a).
(h) Outro.

8. Idade (em anos):

9. País onde você mora:

10. Cidade onde você mora:

11. Estado onde você mora:
12. Sexo: (a) Masculino. (b) Feminino.
13. Cor ou raça: (a) Branca. (b) Negra. (c) Parda. (d) Indígena. (e) Amarela (origem oriental).
14. Estado civil: (a) Solteiro(a). (b) Casado(a). (c) Divorciado(a). (d) Separado(a). (e) Viúvo(a). (f) União estável.
15. Quantos filhos você tem? (a) Não tenho filhos. (b) Um. (c) Dois. (d) Três. (e) Quatro ou mais.
16. Quantas horas por semana você dedica a uma atividade profissional remunerada? (a) Não estou trabalhando. (b) Trabalho, mas estou afastado(a) para estudo. (c) Trabalho até 20 horas semanais. (d) Trabalho de 21 a 40 horas semanais. (e) Trabalho mais de 40 horas semanais. (f) Trabalho eventualmente. (g) Outro.
17. Qual é a renda mensal de sua família? (a) Sem renda fixa. (b) Até 1 salário mínimo. (c) De 1 a 2 salários mínimos. (d) De 2 a 3 salários mínimos. (e) De 3 a 4 salários mínimos. (f) De 4 a 5 salários mínimos. (g) Acima de 5 salários mínimos.
18. Qual é a sua participação na vida econômica de sua família? (a) Não trabalho e meus gastos são custeados pela família ou por outras pessoas. (b) Trabalho, mas recebo ajuda financeira da família ou de outras pessoas. (c) Trabalho e sou responsável apenas pelo meu próprio sustento. (d) Trabalho, sou responsável pelo meu sustento e contribuo, parcialmente, para o sustento da família. (e) Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família. (f) Outro.
19. Quantas horas você dedica aos estudos por semana? (a) Nenhuma, apenas assisto às aulas. (b) Estudo eventualmente, apenas quando acho necessário. (c) No máximo, uma hora por semana. (d) De 2 a 3 horas semanais. (e) De 4 a 7 horas semanais. (f) De 8 a 12 horas semanais. (g) Mais de 12 horas semanais.
20. Onde você cursou o ensino básico? (a) Todo em escola(s) da rede pública. (b) Todo em escola(s) da rede privada. (c) Parte na rede pública, parte na rede privada.
21. Grau de escolaridade da mãe: (a) Sem instrução. (b) Ensino fundamental incompleto. (c) Ensino fundamental completo. (d) Ensino médio incompleto. (e) Ensino médio completo. (f) Ensino superior incompleto. (g) Ensino superior completo. (h) Especialização/MBA. (i) Mestrado. (j) Doutorado. (k) Outro.
22. Grau de escolaridade do pai: (a) Sem instrução. (b) Ensino fundamental incompleto. (c) Ensino fundamental completo. (d) Ensino médio incompleto. (e) Ensino médio completo. (f) Ensino superior incompleto. (g) Ensino superior completo. (h) Especialização/MBA. (i) Mestrado. (j) Doutorado. (k) Outro.
23. Como você avalia a participação de seus pais ou responsáveis na sua vida escolar? (a) Muito Fraca. (b) Fraca. (c) Regular. (d) Boa. (e) Muito boa.
24. Como você define o seu desempenho acadêmico em termos globais, quando frequentou o ensino básico? (a) Muito Fraco. (b) Fraco. (c) Regular. (d) Bom. (e) Muito bom.
25. Como você define o seu desempenho acadêmico em termos globais, atualmente? (a) Muito Fraco. (b) Fraco. (c) Regular. (e) Bom. (f) Muito bom.
26. Qual foi o seu rendimento acadêmico médio no último período ou semestre letivo? (a) De 0 a 3,0. (b) De 3,1 a 5,0. (c) De 5,1 a 7,0. (d) De 7,1 a 8,0. (e) De 8,1 a 10,0.
27. Você já repetiu de ano no ensino básico (fundamental e médio)? (a) Não. (b) Sim, 1 vez. (c) Sim, 2 vezes. (d) Sim, 3 vezes. (e) Sim, 4 vezes ou mais.
28. Você já foi reprovado(a) em alguma disciplina do curso atual?

(a) Não. (b) Sim, em 1 disciplina. (c) Sim, em 2 disciplinas. (d) Sim, em 3 disciplinas. (e) Sim, em 4 ou mais.	
29. Até o momento atual do seu curso, a sua instituição de ensino superior já ofereceu a você algum serviço de orientação educativa, programa de apoio acadêmico ou treinamento feito para conscientizá-lo(a) ou prepará-lo(a) para a utilização de estratégias de aprendizagem ou para a construção de métodos e hábitos eficientes de estudo? (a) Sim. (b) Não.	
(Comentários opcionais) Neste espaço, você pode comentar ou aprofundar quaisquer pontos que achar pertinentes, relativos ao Bloco I. Pode ainda relatar dificuldades que teve com as perguntas e frases ou fazer sugestões.	
BLOCO II **Questionário de Métodos e Hábitos de Estudo (QMHE)**	
1 = Nunca, 2 = Raramente, 3 = Às vezes, 4 = Quase sempre e 5 = Sempre.	
30. Estudo sempre todos os dias.	1 2 3 4 5
31. Estudo sempre a mesma hora do dia.	1 2 3 4 5
32. Planejo o que devo estudar diariamente.	1 2 3 4 5
33. Anoto em minha agenda ou caderno tudo que devo fazer.	1 2 3 4 5
34. Reviso meu plano de trabalho diariamente.	1 2 3 4 5
35. Faço meu estudo diário de acordo com meu ritmo pessoal.	1 2 3 4 5
36. Tenho um lugar fixo para estudar.	1 2 3 4 5
37. Evito estudar com música.	1 2 3 4 5
38. Mantenho boa postura corporal quando estudo.	1 2 3 4 5
39. Antes de sentar para estudar, preparo todo o material necessário.	1 2 3 4 5
40. Tenho uma mesa de trabalho para estudar comodamente.	1 2 3 4 5
41. Quando estudo, primeiro leio a lição, para saber do que se trata.	1 2 3 4 5
42. Quando estudo, sublinho o mais importante.	1 2 3 4 5
43. Faço esquemas quando estudo.	1 2 3 4 5
44. Uso meus esquemas para revisar a matéria estudada.	1 2 3 4 5
45. Procuro compreender tudo o que leio para que eu aprenda.	1 2 3 4 5
46. Consulto outros livros além dos textos básicos.	1 2 3 4 5
47. De vez em quando, reviso os temas já estudados.	1 2 3 4 5
48. Reviso em voz alta para reter melhor o que aprendi.	1 2 3 4 5
49. Leio todos os dias um pouco.	1 2 3 4 5
50. Interesso-me por tudo o que leio.	1 2 3 4 5
51. Interessam-me as leituras que os professores pedem.	1 2 3 4 5
52. Adapto minha velocidade de leitura ao tema que leio ou estudo.	1 2 3 4 5
53. Quando leio, interrompo a leitura de vez em quando para descansar a vista.	1 2 3 4 5
54. Busco no dicionário as palavras que não entendo.	1 2 3 4 5
55. Consigo ler sem me atrapalhar, quando há pessoas conversando perto de mim.	1 2 3 4 5
56. Quando leio de forma silenciosa, não movo os lábios nem a língua.	1 2 3 4 5
57. Procuro memorizar somente aquilo que me parece o mais importante em cada lição ou conteúdo estudado.	1 2 3 4 5
58. Trato de compreender o que estudo antes de memorizar.	1 2 3 4 5
59. Utilizo regras mnemônicas para memorizar algumas das coisas que tenho que aprender.	1 2 3 4 5
60. Organizo o que tenho que aprender para facilitar a memorização.	1 2 3 4 5
61. Reviso a matéria em voz alta para memorizá-la melhor.	1 2 3 4 5
62. Estudo ativamente para não me distrair.	1 2 3 4 5
63. Normalmente estudo sublinhando, fazendo esquemas, etc.	1 2 3 4 5
64. Procuro assistir às aulas todos os dias.	1 2 3 4 5
65. Em sala de aula, procuro perguntar ao professor o que não entendi o suficiente.	1 2 3 4 5
66. Tenho um bom relacionamento com os professores.	1 2 3 4 5

67. Procuro estar atento(a) na sala de aula para não me distrair.	1 2 3 4 5
68. Faço anotações em sala de aula.	1 2 3 4 5
69. Depois das aulas passo a limpo minhas anotações.	1 2 3 4 5
70. Utilizo abreviaturas, quando faço anotações em sala de aula.	1 2 3 4 5
71. Procuro organizar minhas anotações todos os dias.	1 2 3 4 5
72. Uso anotações e livros para me preparar para atividades avaliativas e exames.	1 2 3 4 5
73. Consulto a biblioteca, *internet*, especialistas da área e outras fontes para fazer meus trabalhos passados em sala de aula pelos professores.	1 2 3 4 5
74. Utilizo livros de consulta para ampliar minha informação geral sobre temas que me interessam.	1 2 3 4 5
75. Registro em fichas, arquivos em computador ou cadernos específicos de estudo as ideias mais importantes que leio.	1 2 3 4 5
76. Utilizo o dicionário quando não sei uma palavra.	1 2 3 4 5
77. Gosto de cuidar de minha ortografia.	1 2 3 4 5
78. Quando faço um trabalho, primeiro faço um rascunho.	1 2 3 4 5
79. Gosto de apresentar bem meus trabalhos.	1 2 3 4 5
80. Quando tenho que apresentar um trabalho, faço um esquema prévio.	1 2 3 4 5
81. Os professores entendem o que escrevo sem dificuldade.	1 2 3 4 5
82. Interesso-me em interpretar os gráficos que aparecem em minhas leituras.	1 2 3 4 5
83. Gosto de participar das aulas.	1 2 3 4 5
84. Dedico um tempo especial para me preparar para as atividades de avaliação em geral: provas, exames e trabalhos avaliativos.	1 2 3 4 5
85. Tenho um calendário de revisão.	1 2 3 4 5
86. No dia anterior ao exame, prova ou apresentação de trabalhos avaliativos, dedico-me a revisar os temas em estudo.	1 2 3 4 5
87. Antes de começar a fazer uma prova, exame ou trabalho avaliativo, eu organizo o que vou fazer.	1 2 3 4 5
88. Nas provas ou exames, começo pelas perguntas de temas que mais conheço.	1 2 3 4 5
89. Antes de responder a uma pergunta em um exame ou atividade de avaliação, penso com atenção no que tenho que responder.	1 2 3 4 5
90. Nos trabalhos avaliativos, provas ou exames, se existe algo que não entendo, pergunto ao professor ou professora.	1 2 3 4 5
(Comentários opcionais) Neste espaço você pode comentar ou aprofundar quaisquer pontos que achar pertinentes, relativos ao Bloco II. Pode ainda relatar dificuldades que teve com as perguntas e frases ou fazer sugestões.	
BLOCO III **Questionário das Atribuições para o Rendimento Escolar (QARE)**	
1 = Nunca, 2 = Raramente, 3 = Às vezes, 4 = Quase sempre e 5 = Sempre.	
Quando obtenho bom desempenho acadêmico, devo esse resultado:	
91. À minha inteligência e capacidades intelectuais.	1 2 3 4 5
92. Às facilidades que tenho em decorar os assuntos.	1 2 3 4 5
93. À vontade ou gosto que tenho de estudar.	1 2 3 4 5
94. Ao empenho que coloco no meu estudo.	1 2 3 4 5
95. À facilidade que tenho em compreender a matéria.	1 2 3 4 5
96. À organização das minhas anotações (registro escrito de leituras, aulas e compreensões).	1 2 3 4 5
97. À minha capacidade de atenção/concentração nas aulas.	1 2 3 4 5
98. Às explicações que recebo por parte dos professores.	1 2 3 4 5
99. Ao incentivo que recebo por parte dos professores.	1 2 3 4 5
100. Às boas capacidades de ensino do professor.	1 2 3 4 5
101. Ao apoio afetivo que recebo da minha família.	1 2 3 4 5

102. À ajuda que recebo dos meus colegas.	1 2 3 4 5
103. À minha capacidade de fazer boas anotações nas aulas.	1 2 3 4 5
104. Às provas de avaliação que são fáceis.	1 2 3 4 5
105. Ao número de horas que dedico ao estudo.	1 2 3 4 5
106. À organização que coloco no meu estudo.	1 2 3 4 5
107. Ao reconhecimento do meu esforço por parte dos professores.	1 2 3 4 5
108. À minha boa sorte.	1 2 3 4 5
109. Ao fato de eu ser boa pessoa e os professores ajudam-me.	1 2 3 4 5
110. Aos conhecimentos anteriores ou às bases que fui adquirindo.	1 2 3 4 5
111. À boa estrutura da instituição de ensino para os estudos.	1 2 3 4 5
112. Ao acesso pessoal a boas fontes de materiais para o estudo.	1 2 3 4 5
O meu fraco desempenho escolar atual ou se ocorrer no futuro deve-se:	
113. À minha falta de capacidade ou de inteligência.	1 2 3 4 5
114. Às dificuldades que tenho em decorar os assuntos.	1 2 3 4 5
115. À pouca vontade de estudar.	1 2 3 4 5
116. À minha falta de empenho no estudo.	1 2 3 4 5
117. À dificuldade que tenho em compreender a matéria.	1 2 3 4 5
118. À falta de organização das minhas anotações (registro escrito de leituras, aulas e compreensões).	1 2 3 4 5
119. À minha dificuldade de atenção/concentração nas aulas.	1 2 3 4 5
120. À falta de explicações que recebo por parte dos professores.	1 2 3 4 5
121. À falta de incentivo por parte dos professores.	1 2 3 4 5
122. Ao mau método de ensino do professor.	1 2 3 4 5
123. À falta de apoio afetivo da minha família.	1 2 3 4 5
124. À falta de ajuda dos meus colegas.	1 2 3 4 5
125. À minha dificuldade em fazer boas anotações nas aulas.	1 2 3 4 5
126. À dificuldade dos testes ou das situações de avaliação.	1 2 3 4 5
127. Ao pouco tempo que dedico ao estudo.	1 2 3 4 5
128. À dificuldade em organizar o meu estudo.	1 2 3 4 5
129. À falta de reconhecimento do meu esforço por parte dos professores.	1 2 3 4 5
130. À minha falta sorte.	1 2 3 4 5
131. Ao fato de os professores me terem marcado como mau aluno.	1 2 3 4 5
132. À falta de conhecimentos ou de bases anteriores.	1 2 3 4 5
133. À deficiente estrutura da instituição de ensino para os estudos.	1 2 3 4 5
134. À falta de acesso pessoal a boas fontes de materiais.	1 2 3 4 5
(Comentários opcionais) Neste espaço você pode comentar ou aprofundar quaisquer pontos que achar pertinentes, relativos ao Bloco III. Pode ainda relatar dificuldades que teve com as perguntas e frases ou fazer sugestões.	
Participação na entrevista	
A entrevista terá duração de 20 a 30 minutos e será marcada para ocorrer em data e horário que esteja de acordo com a disponibilidade do voluntário, o que será acordado via *e-mail*. Ela será realizada via aplicativo de videoconferência (Google Meet). Você tem interesse em participar da entrevista? (a) Sim. (b) Não.	
Acesso aos resultados da pesquisa	
Os resultados desta pesquisa serão publicados em forma de artigo científico. Você deseja ter acesso a esta futura publicação? (a) Sim. (b) Não.	
Qual é o seu *e-mail*?	
Um *e-mail* válido é importante para confirmarmos o seu consentimento e para, caso tenha marcado "sim" em pelo menos uma das duas perguntas acima, enviar-lhe os resultados da pesquisa e/ou viabilizarmos a sua participação na entrevista.	

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista semiestruturada

Perguntas	Tema abordado	Finalidade da pergunta
1. Na sua opinião, qual é o fator mais importante e decisivo no sentido de propiciar aos alunos do ensino básico um alto desempenho escolar?	Heteroatribuições de bom rendimento acadêmico.	Identificar como os respondentes, enquanto observadores, atribuem o bom desempenho a outros.
2. Na sua opinião, qual é o fator mais importante e decisivo no sentido de levar os alunos do ensino básico a um baixo desempenho escolar?	Heteroatribuições de fraco rendimento acadêmico.	Identificar como os respondentes, enquanto observadores, atribuem o fraco desempenho a outros.
3. Nas situações em que você atingiu alto rendimento acadêmico, qual é a principal causa que você atribui a esses bons resultados?	Autoatribuições de bom rendimento acadêmico.	Identificar como os respondentes, enquanto atores, atribuem o bom desempenho a si mesmos.
4. Nas situações em que você atingiu baixo rendimento acadêmico, qual é a principal causa que você atribui a esses fracos resultados?	Autoatribuições de fraco rendimento acadêmico.	Identificar como os respondentes, enquanto atores, atribuem o fraco desempenho a si mesmos.
5. Você encontra alguma dificuldade de aprendizagem quando está estudando individualmente? Comente sua resposta.	Dificuldades de realização do autoestudo.	Identificar os obstáculos que os respondentes encontram ao lidarem de modo autônomo com os seus estudos.
6. Você pratica com frequência algum hábito de estudo cuja mudança você entende que melhoraria o seu desempenho acadêmico? Comente sua resposta.	Hábitos inadequados de estudo.	Identificar os hábitos inadequados dos respondentes e seus possíveis efeitos negativos sobre o rendimento.
7. Você utiliza com frequência algum método de estudo que considera eficaz no sentido de melhorar o seu desempenho acadêmico? Se sim, que método você adota?	Métodos de estudo percebidos como eficazes.	Identificar os métodos de estudo percebidos como eficazes pelos respondentes.
8. Como você se define como estudante?	Autoconceito como aprendente.	Inferir sobre os atributos acadêmicos que os respondentes valorizam.
9. Você enfrentou alguma dificuldade para adequar seus hábitos de estudo ao contexto da pandemia de covid-19? Comente sua resposta.	Dificuldades de estudo na pandemia de covid-19.	Identificar os obstáculos que os respondentes enfrentaram para adequar seus hábitos de estudo ao contexto pandêmico.
10. Qual é a sua opinião sobre programas de orientação educativa, oferecidos em instituições de ensino superior, destinados a auxiliar os estudantes universitários a formarem bons métodos e hábitos de estudo?	Programas de apoio psicopedagógico ao processo de estudo-aprendizagem.	Identificar como programas de apoio psicopedagógico podem auxiliar estudantes universitários a enfrentarem as exigências acadêmicas do ensino superior.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Prezado(a) estudante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada *Atribuições Causais para Resultados Acadêmicos e sua Relação com Métodos e Hábitos de Estudo no Ensino Superior*, sob a responsabilidade do pesquisador Jerson Sandro Santos de Souza, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE-UFAM), orientando da Profª. Dra. Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas, professora Titular da UFAM, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), Campus do Vale do Rio Madeira, Humaitá.

O nosso objetivo é analisar as possíveis relações entre as explicações que estudantes de graduação e pós-graduação dão aos seus sucessos e insucessos acadêmicos e o modo como lidam com o processo de estudo-aprendizagem, atentando para os estilos atribucionais que melhor favorecem os hábitos de estudo.

Sua participação consistirá no preenchimento de um questionário *on-line*, via Google Forms, e na participação de uma entrevista semiestruturada, que será realizada via aplicativo de videoconferência (Google Meet). O questionário contém 134 questões. Para preenchê-lo, são necessários de 25 a 30 minutos. No questionário, as perguntas estão divididas em três blocos: 1) dados sociodemográficos; 2) métodos e hábitos de estudo; e 3) atribuições causais para rendimento acadêmico.

A entrevista terá duração de 20 a 30 minutos. Nela, serão abordadas 10 questões que versam sobre métodos e hábitos de estudo, atribuições causais para rendimento acadêmico e dificuldades de estudo-aprendizagem na pandemia. Para confirmar sua participação na entrevista, você deve clicar na alternativa “Sim” na questão “Você tem interesse em participar da entrevista?”, na parte final do questionário *on-line*. A entrevista, que será gravada, será marcada para ocorrer em data e horário que esteja de acordo com a disponibilidade do voluntário, o que será acordado via *e-mail*. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Caso consinta, enviaremos para o seu *e-mail* os resultados deste estudo, que serão publicados em forma de artigo científico.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos. Nesta pesquisa, você poderá sentir um desconforto em compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou sentir um incômodo ao falar sobre certos temas. Para minimizar esse desconforto, garantimos a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente, na divulgação científica, e asseguramos que as informações não serão utilizadas em prejuízo do participante. Além disso, nenhuma pergunta é obrigatória, assim você pode recusar-se a responder às questões que lhe causem qualquer tipo de desconforto ou constrangimento.

Caso você opte por participar da entrevista, há ainda o risco da exposição de sua imagem. A fim de minimizar esse risco, as respostas dadas pelos participantes, registradas em vídeo, serão transcritas, para depois serem utilizadas na análise de dados. Os entrevistados serão identificados por códigos alfanuméricos e as gravações serão descartadas ao término da pesquisa, permanecendo a identidade dos participantes confidenciais.

Outro risco é o cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário. Para minimizar esse desconforto, o questionário foi elaborado sobretudo com questões fechadas, para acelerar o processo de preenchimento. Entretanto, em caso de desconforto, sinta-se à vontade para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem ter que apresentar qualquer justificativa.

Considerando as limitações das pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual, há o risco de perda da confidencialidade. Para minimizá-lo, uma vez concluída a coleta de dados, será feito o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Mesmo assim, caso decida desistir da pesquisa durante o preenchimento do questionário ou no decorrer da entrevista, você poderá sair do estudo a qualquer momento, sem nenhuma restrição ou punição. Além do mais, se depois de preencher o questionário ou participar da entrevista, você desistir de contribuir com as informações fornecidas, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo para o (a) senhor(a). Para tanto, por meio do *e-mail* que será informado mais adiante, você deverá contatar o pesquisador responsável, que lhe enviará resposta confirmando ciência de sua decisão.

Se você aceitar participar da pesquisa, contribuirá com informações para uma reflexão sobre o processo formativo do professor pautada na análise de seus hábitos de estudo e das explicações que dão aos seus desempenhos acadêmicos. A produção de conhecimento científico nessa temática pode subsidiar intervenções, teórica e empiricamente fundamentadas, destinadas a auxiliar o professor a se perceber como um aprendiz permanente e a lidar de modo eficiente com o processo de estudo-aprendizagem, contribuindo, em última análise, para o seu desenvolvimento profissional.

Não há qualquer valor econômico, a receber ou a pagar, pela sua participação, que será voluntária. No entanto, caso haja despesa decorrente de sua participação na pesquisa, haverá ressarcimento, mediante apresentação de comprovante, sendo assegurado também o direito de indenizações e cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa. Além disso, o participante tem o direito de assistência integral e gratuita, imediata ou tardia, caso ocorram danos diretos ou indiretos decorrentes da participação na pesquisa, pelo tempo que for necessário. Se julgar necessário, você dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se preciso, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-lo na tomada de decisão livre e esclarecida.

Para informações adicionais, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável: tel.: (92) 99106-7435, *e-mail*: pesquisa.ppge@gmail.com, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, fone: (92) 3305-1181, Ramal 2004, *e-mail*: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao final, pelo senhor(a) e pelo pesquisador responsável, ficando cada um com uma via.

Consentimento pós-informação

Eu, ..., fui informado sobre o que o pesquisador pretende fazer e por que precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser.

Local e data: _____, _____/_____/_____

_____

Assinatura do participante

_____

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE D – Análise descritiva dos itens do QARE

Itens	M	Md	DP	IQR
Dimensão bom desempenho acadêmico				
91. À minha inteligência e capacidades intelectuais.	3,81	4,00	0,938	2,00
92. Às facilidades que tenho em decorar os assuntos.	3,23	3,00	1,062	1,00
93. À vontade ou gosto que tenho de estudar.	3,88	4,00	1,041	2,00
94. Ao empenho que coloco no meu estudo.	4,19	4,00	0,914	1,00
95. À facilidade que tenho em compreender a matéria.	3,72	4,00	0,904	1,00
96. À organização das minhas anotações (registro escrito de leituras, aulas e compreensões).	3,64	4,00	1,141	2,00
97. À minha capacidade de atenção/concentração nas aulas.	3,79	4,00	1,027	2,00
98. Às explicações que recebo por parte dos professores.	3,95	4,00	0,908	2,00
99. Ao incentivo que recebo por parte dos professores.	3,57	4,00	1,144	2,00
100. Às boas capacidades de ensino do professor.	3,85	4,00	0,961	2,00
101. Ao apoio afetivo que recebo da minha família.	3,35	3,00	1,356	3,00
102. À ajuda que recebo dos meus colegas.	3,13	3,00	1,138	2,00
103. À minha capacidade de fazer boas anotações nas aulas.	3,54	4,00	1,091	1,00
104. Às provas de avaliação que são fáceis.	2,58	3,00	1,053	1,00
105. Ao número de horas que dedico ao estudo.	3,56	4,00	1,116	1,00
106. À organização que coloco no meu estudo.	3,60	4,00	1,134	2,00
107. Ao reconhecimento do meu esforço por parte dos professores.	3,17	3,00	1,181	2,00
108. À minha boa sorte.	2,23	2,00	1,266	2,00
109. Ao fato de eu ser boa pessoa e os professores ajudam-me.	2,30	2,00	1,267	2,00
110. Aos conhecimentos anteriores ou às bases que fui adquirindo.	3,87	4,00	0,936	2,00
111. À boa estrutura da instituição de ensino para os estudos.	3,33	3,00	1,137	1,00
112. Ao acesso pessoal a boas fontes de materiais para o estudo.	3,83	4,00	0,975	2,00
Dimensão fraco desempenho acadêmico				
113. À minha falta de capacidade ou de inteligência.	2,26	2,00	1,245	2,00
114. Às dificuldades que tenho em decorar os assuntos.	2,59	3,00	1,159	1,00
115. À pouca vontade de estudar.	2,53	2,00	1,257	2,00
116. À minha falta de empenho no estudo.	2,66	3,00	1,333	3,00
117. À dificuldade que tenho em compreender a matéria.	2,79	3,00	1,060	1,00
118. À falta de organização das minhas anotações (registro escrito de leituras, aulas e compreensões).	2,42	2,00	1,179	2,00
119. À minha dificuldade de atenção/concentração nas aulas.	2,56	3,00	1,194	1,00
120. À falta de explicações que recebo por parte dos professores.	2,46	2,00	1,104	1,00
121. À falta de incentivo por parte dos professores.	2,19	2,00	1,107	2,00
122. Ao mau método de ensino do professor.	2,57	3,00	1,106	1,00
123. À falta de apoio afetivo da minha família.	1,94	2,00	1,142	2,00
124. À falta de ajuda dos meus colegas.	1,95	2,00	1,070	2,00
125. À minha dificuldade em fazer boas anotações nas aulas.	2,28	2,00	1,085	2,00
126. À dificuldade dos testes ou das situações de avaliação.	2,75	3,00	1,066	1,00
127. Ao pouco tempo que dedico ao estudo.	2,85	3,00	1,256	2,00
128. À dificuldade em organizar o meu estudo.	2,67	3,00	1,221	1,00
129. À falta de reconhecimento do meu esforço por parte dos professores.	1,95	2,00	0,997	2,00
130. À minha falta sorte.	1,81	1,00	1,111	1,00
131. Ao fato de os professores me terem marcado como mau aluno.	1,44	1,00	0,877	1,00
132. À falta de conhecimentos ou de bases anteriores.	2,55	3,00	1,153	1,00
133. À deficiente estrutura da instituição de ensino para os estudos.	2,17	2,00	1,056	2,00
134. À falta de acesso pessoal a boas fontes de materiais.	2,17	2,00	1,140	2,00

APÊNDICE E – Análise descritiva dos itens do QMHE

Itens	M	Md	DP	IQR
Dimensão 1: Planejamento de estudo (PE)				
30. Estudo sempre todos os dias.	3,66	4,00	0,985	1,00
31. Estudo sempre a mesma hora do dia.	3,18	3,00	1,120	2,00
32. Planejo o que devo estudar diariamente.	3,38	3,00	1,186	1,00
33. Anoto em minha agenda ou caderno tudo que devo fazer.	3,51	4,00	1,339	2,00
34. Reviso meu plano de trabalho diariamente.	3,17	3,00	1,250	2,00
35. Faço meu estudo diário de acordo com meu ritmo pessoal.	3,99	4,00	1,038	2,00
Dimensão 2: Lugar e ambiente de estudo (LA)				
36. Tenho um lugar fixo para estudar.	3,85	4,00	1,321	2,00
37. Evito estudar com música.	3,56	4,00	1,385	3,00
38. Mantenho boa postura corporal quando estudo.	2,91	3,00	1,206	2,00
39. Antes de sentar para estudar, preparo todo o material necessário.	4,06	4,00	1,099	1,00
40. Tenho uma mesa de trabalho para estudar comodamente.	3,56	4,00	1,543	3,00
Dimensão 3: Método de estudo (ME)				
41. Quando estudo, primeiro leio a lição, para saber do que se trata.	4,42	5,00	0,893	1,00
42. Quando estudo, sublinho o mais importante.	4,15	5,00	1,164	1,00
43. Faço esquemas quando estudo.	3,46	4,00	1,222	1,00
44. Uso meus esquemas para revisar a matéria estudada.	3,59	4,00	1,331	2,00
45. Procuro compreender tudo o que leio para que eu aprenda.	4,46	5,00	0,750	1,00
46. Consulto outros livros além dos textos básicos.	3,73	4,00	1,083	2,00
47. De vez em quando, reviso os temas já estudados.	3,46	3,00	1,007	1,00
48. Reviso em voz alta para reter melhor o que aprendi.	3,11	3,00	1,417	2,00
Dimensão 4: Hábitos de leitura (HL)				
49. Leio todos os dias um pouco.	3,53	4,00	1,169	2,00
50. Interesso-me por tudo o que leio.	3,35	3,00	0,947	1,00
51. Interessam-me as leituras que os professores pedem.	3,46	3,00	0,977	1,00
52. Adapto minha velocidade de leitura ao tema que leio ou estudo.	3,77	4,00	0,998	2,00
53. Quando leio, interrompo a leitura de vez em quando para descansar a vista.	3,52	4,00	1,152	1,00
54. Busco no dicionário as palavras que não entendo.	3,83	4,00	1,196	2,00
55. Consigo ler sem me atrapalhar, quando há pessoas conversando perto de mim.	2,54	2,00	1,325	3,00
56. Quando leio de forma silenciosa, não movo os lábios nem a língua.	3,56	4,00	1,373	2,00
Dimensão 5: Memória e atenção (MA)				
57. Procuro memorizar somente aquilo que me parece o mais importante em cada lição ou conteúdo estudado.	3,61	4,00	1,037	1,00
58. Trato de compreender o que estudo antes de memorizar.	4,16	4,00	0,878	1,00
59. Utilizo regras mnemônicas para memorizar algumas das coisas que tenho que aprender.	2,56	3,00	1,281	2,00
60. Organizo o que tenho que aprender para facilitar a memorização.	3,69	4,00	1,127	2,00
61. Reviso a matéria em voz alta para memorizá-la melhor.	2,94	3,00	1,438	2,00
62. Estudo ativamente para não me distrair.	3,39	3,00	1,069	1,00
63. Normalmente estudo sublinhando, fazendo esquemas, etc.	3,73	4,00	1,190	2,00

Continua na próxima página

Continuação

Itens	M	Md	DP	IQR
Dimensão 6: Comportamento em classe (CC)				
64. Procuro assistir às aulas todos os dias.	4,18	5,00	1,058	1,00
65. Em sala de aula, procuro perguntar ao professor o que não entendi o suficiente.	3,70	4,00	1,163	2,00
66. Tenho um bom relacionamento com os professores.	4,48	5,00	0,754	1,00
67. Procuro estar atento(a) na sala de aula para não me distrair.	4,31	4,00	0,760	1,00
68. Faço anotações em sala de aula.	4,32	5,00	0,971	1,00
69. Depois das aulas passo a limpo minhas anotações.	2,67	3,00	1,353	3,00
70. Utilizo abreviaturas, quando faço anotações em sala de aula.	3,10	3,00	1,331	2,00
71. Procuro organizar minhas anotações todos os dias.	2,83	3,00	1,264	2,00
72. Uso anotações e livros para me preparar para atividades avaliativas e exames.	4,14	4,00	0,997	1,00
Dimensão 7: Técnicas auxiliares (TA)				
73. Consulto a biblioteca, *internet*, especialistas da área e outras fontes para fazer meus trabalhos passados em sala de aula pelos professores.	4,37	5,00	0,898	1,00
74. Utilizo livros de consulta para ampliar minha informação geral sobre temas que me interessam.	3,84	4,00	1,054	2,00
75. Registro em fichas, arquivos em computador ou cadernos específicos de estudo as ideias mais importantes que leio.	3,70	4,00	1,200	2,00
76. Utilizo o dicionário quando não sei uma palavra.	3,84	4,00	1,256	2,00
77. Gosto de cuidar de minha ortografia.	3,76	4,00	1,220	2,00
78. Quando faço um trabalho, primeiro faço um rascunho.	3,90	4,00	1,154	2,00
79. Gosto de apresentar bem meus trabalhos.	4,60	5,00	0,712	1,00
80. Quando tenho que apresentar um trabalho, faço um esquema prévio.	4,22	5,00	0,972	1,00
81. Os professores entendem o que escrevo sem dificuldade.	4,35	5,00	0,824	1,00
82. Interesso-me em interpretar os gráficos que aparecem em minhas leituras.	3,86	4,00	1,051	2,00
83. Gosto de participar das aulas.	4,15	4,00	1,036	1,00
Dimensão 8: Revisões e exames (RE)				
84. Dedico um tempo especial para me preparar para as atividades de avaliação em geral: provas, exames e trabalhos avaliativos.	4,34	5,00	0,900	1,00
85. Tenho um calendário de revisão.	2,49	2,00	1,357	3,00
86. No dia anterior ao exame, prova ou apresentação de trabalhos avaliativos, dedico-me a revisar os temas em estudo.	4,34	5,00	0,923	1,00
87. Antes de começar a fazer uma prova, exame ou trabalho avaliativo, eu organizo o que vou fazer.	4,09	4,00	1,029	2,00
88. Nas provas ou exames, começo pelas perguntas de temas que mais conheço.	4,07	4,00	1,129	2,00
89. Antes de responder a uma pergunta em um exame ou atividade de avaliação, penso com atenção no que tenho que responder.	4,59	5,00	0,670	1,00
90. Nos trabalhos avaliativos, provas ou exames, se existe algo que não entendo, pergunto ao professor ou professora.	3,66	4,00	1,248	2,00

APÊNDICE F – Outras comparações estatísticas (Kruskal-Wallis) entre variáveis de presságio/produto em relação às atribuições causais consideradas

Variável de agrupamento	Variável dependente	X^2 (gl.); asymptotic sig.	Diferenças significativas nas comparações 2 a 2 entre grupos
MEC	BEO	X^2 (2) = 9,830; p < 0,01	EaD > Presencial*
TIEB	BEO	X^2 (2) = 13,452; p < 0,01	Privada < Pública
	BC	X^2 (2) = 7,795; p < 0,05	Privada < Pública
	FFEO	X^2 (2) = 8,325; p < 0,05	Privada > Pública
RMF	BFACE	X^2 (6) = 28,411; p < 0,01	Acima de 5SM < 1-2SM Acima de 5SM < Até 1SM Acima de 5SM < Sem renda fixa
	FFC	X^2 (6) = 15,761; p < 0,05	4-5SM < Até 1SM
NEM	BEO	X^2 (9) = 26,812; p < 0,01	Fund. Incomp. > Superior comp. Fund. Incomp. > Médio comp.
NEP	BFACE	X^2 (9) = 17,097; p < 0,05	Fund. Incomp. > Médio comp.
TE	BEO	X^2 (6) = 25,089; p < 0,01	Acima de 12h > Até 1h
	FFEO	X^2 (6) = 22,232; p < 0,01	Acima de 12h < Até 1h Acima de 12h < 2-3h Acima de 12h < 8-12h
	FFC	X^2 (6) = 17,996; p < 0,01	Acima de 12h < Até 1h
DAP	BC	X^2 (4) = 15,062; p < 0,01	Muito bom > Regular
	FFC	X^2 (4) = 10,733; p < 0,05	Muito bom < Regular
DUP	FFC	X^2 (4) = 18,068; p < 0,01	5,1 a 7,0 > 8,1 a 10,0
REB	BEO	X^2 (4) = 14,035; p < 0,01	Não repeti < Repeti 1 vez

* Nota: EaD > Presencial significa que, nas comparações de pares, o grupo EaD diferiu significativamente do grupo Presencial, sendo que o grupo EaD pontuou mais do que o Presencial na variável BEO (variável dependente).

APÊNDICE G – Outras comparações estatísticas (Kruskal-Wallis) entre variáveis de presságio/produto em relação aos comportamentos de estudo investigados

Variável de agrupamento	Variável dependente	X^2 (gl.); asymptotic sig.	Diferenças significativas nas comparações 2 a 2 entre grupos
TIEB	ME	X^2 (2) = 11,487; p < 0,01	Pública > Privada
	MA	X^2 (2) = 6,905; p < 0,05	Pública > Privada
	CC	X^2 (2) = 16,494; p < 0,01	Pública > Privada
	TA	X^2 (2) = 7,771; p < 0,05	Pública > Privada
	RE	X^2 (2) = 15,054; p < 0,01	Pública > Privada
RMF	LA	X^2 (6) = 29,694; p < 0,01	Sem renda fixa < 3-4SM Sem renda fixa < Acima de 5SM Até 1SM < 3-4SM Até 1SM < Acima de 5SM
	ME	X^2 (6) = 16,687; p < 0,05	Sem renda fixa > Acima de 5SM
	MA	X^2 (6) = 17,683; p < 0,01	Sem renda fixa > Acima de 5SM
	CC	X^2 (6) = 18,316; p < 0,01	Sem renda fixa > Acima de 5SM Sem renda fixa > 2-3SM
	RE	X^2 (6) = 21,165; p < 0,01	Sem renda fixa > 2-3SM Sem renda fixa > Acima de 5SM
NEM	PE	X^2 (9) = 19,907; p < 0,05	Sem instrução > Superior comp.
	HL	X^2 (9) = 22,665; p < 0,01	Sem instrução > Médio comp.
	CC	X^2 (9) = 32,864; p < 0,01	Sem instrução > Médio comp. Sem instrução > Superior incomp. Sem instrução > Superior comp. Sem instrução > Pós lato sensu
	RE	X^2 (9) = 21,600; p < 0,05	Sem instrução > Superior comp. Sem instrução > Pós lato sensu
NEP	HL	X^2 (9) = 17,667; p < 0,05	Fund. incomp. > Médio comp.
	CC	X^2 (9) = 32,360; p < 0,01	Sem instrução > Superior comp. Fund. incomp. > Superior comp.
	TA	X^2 (9) = 19,481; p < 0,05	Fund. incomp. > Médio comp.
	RE	X^2 (9) = 28,272; p < 0,01	Fund. incomp. > Pós lato sensu
PP	PE	X^2 (4) = 12,979; p < 0,05	Regular < Muito boa
TE	PE	X^2 (6) = 83,419; p < 0,01	Estudo eventual < 8-12h Estudo eventual < Acima de 12h Até 1h < 4-7h Até 1h < 8-12h 2-3h < 8-12h 2-3h < Acima de 12h 4-7h < Acima de 12h

Continua na próxima página

Continuação

Variável de agrupamento	Variável dependente	X^2 (gl.); asymptotic sig.	Diferenças significativas nas comparações 2 a 2 entre grupos
TE	LA	X^2 (6) = 26,325; p < 0,01	Até 1h < 8-12h Até 1h < Acima de 12h
	HL	X^2 (6) = 46,820; p < 0,01	Estudo eventual < Acima de 12h Até 1h < 4-7h Até 1h < 2-3h Até 1h < 8-12h Até 1h < Acima de 12h 4-7h < Acima de 12h
	TA	X^2 (6) = 29,124; p < 0,01	Até 1h < Acima de 12h Estudo eventual < Acima de 12h
TAPR	ME	X^2 (3) = 9,448; p < 0,05	Trabalho infrequente > Até 20h Até 20h < Mais de 40h
DAP	LA	X^2 (4) = 12,227; p < 0,05	Regular < Muito bom
	HL	X^2 (4) = 9,813; p < 0,05	Regular < Muito bom
	TA	X^2 (4) = 23,429; p < 0,01	Fraco < Regular Regular < Muito bom
DUP	PE	X^2 (4) = 29,072; p < 0,01	5,1 a 7,0 < 8,1 a 10,0 7,1 a 8,0 < 8,1 a 10,0
	TA	X^2 (4) = 15,930; p < 0,01	5,1 a 7,0 < 8,1 a 10,0 7,1 a 8,0 < 8,1 a 10,0
REB	ME	X^2 (4) = 11,050; p < 0,05	Não repeti < Repeti 1 vez
	CC	X^2 (4) = 16,035; p < 0,01	Não repeti < Repeti 1 vez
	TA	X^2 (4) = 11,287; p < 0,05	Não repeti < Repeti 1 vez
	RE	X^2 (4) = 19,414; p < 0,01	Não repeti < Repeti 1 vez
RDA	PE	X^2 (4) = 21,679; p < 0,01	Não reprovei > Reprovei em 2 disciplinas Não reprovei > Reprovei em 4 ou mais disciplinas