

ATRIBUIÇÕES CAUSAIS PARA RESULTADOS ACADÊMICOS E SEUS IMPACTOS DIFERENCIAIS SOBRE OS HÁBITOS DE ESTUDO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Jerson Sandro Santos de Souza¹
Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas²

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar como as atribuições causais para resultados acadêmicos interferem nos hábitos de estudo de estudantes do Ensino Superior. Para tanto, empreendeu-se uma pesquisa descritiva, correlacional e de enfoque quantitativo. Participaram do estudo 102 estudantes de Graduação e Pós-Graduação. Os dados foram coletados por meio de duas escalas do tipo Likert e analisados de acordo com procedimentos da estatística descritiva e inferencial. Os resultados mostram que as diferentes atribuições causais referentes a resultados acadêmicos impactam de modo diferencial os hábitos de estudo e o desempenho acadêmico de estudantes do Ensino Superior, posto que as atribuições causais mais adaptativas (internas, instáveis e controláveis), relativas tanto ao bom quanto ao fraco desempenho acadêmico, relacionam-se aos melhores indicadores de hábitos de estudo e de desempenho acadêmico geral. Também foram discutidas as implicações dos achados para programas de apoio psicopedagógico ao processo de estudo-aprendizagem no Ensino Superior.

Palavras-chave: hábitos de estudo; atribuições causais; rendimento acadêmico; Ensino Superior.

CAUSAL ATTRIBUTIONS FOR ACADEMIC RESULTS AND THEIR DIFFERENTIAL IMPACTS ON THE STUDY HABITS OF UNIVERSITY STUDENTS

ABSTRACT

This research aims to analyze how causal attributions for academic results interfere with the study habits of higher education students. To this end, a descriptive, correlational, and quantitative study was conducted. One hundred and two undergraduate and postgraduate students participated in the study. Data were collected through two Likert-type scales and analyzed according to descriptive and inferential statistics procedures. The results indicate that the different causal attributions referring to academic results have a differential impact on the study habits and academic performance of higher education students, with the more adaptive causal attributions (internal, unstable, and controllable) linked to both good and poor academic performance. The implications of the findings for psychopedagogical support programs for the study-learning process in higher education were also discussed.

Keywords: study habits; causal attributions; academic performance; Higher Education.

Submetido em: 31/12/2023

Aceito em: 5/5/2024

Publicado em: 4/6/2024

¹ Universidade Federal do Amazonas. Manaus/AM, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-9812-5009>

² Universidade Federal do Amazonas. Manaus/AM, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-0545-5712>

INTRODUÇÃO

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 ou ensaio de material aprendido, que ocorrem em um ambiente propício ao estudo (Credé; Kuncel, 2008). Certamente a formação de bons hábitos de estudo requer o domínio de métodos e técnicas 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.

Para Hernández-Pina (2001), os hábitos de estudo incluem o planejamento dos estudos, o lugar e o 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 processos de avaliação. Dessa forma, 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.*, 2020, p. 447).

Considerando que o processo de auto-organização pessoal, voltado para o cumprimento das metas acadêmicas, inclui, necessariamente, a formação de comportamentos eficientes de estudo, verificou-se, em diversas pesquisas, 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.*, 2020). Por outro lado, também se verificou 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 (Pintrich, 2002; Joly; Santos; Sisto, 2005; Cukras, 2006; Silva *et al.*, 2020; Dassow; Vieira-Santos, 2021; Lemos *et al.*, 2022). Para ilustrar este último ponto no contexto brasileiro, segundo o estudo Indicadores de Qualidade da Educação Superior 2015 (Brasil, 2017), que se baseou em questionários aplicados 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.

Além do mais, as exigências acadêmicas do Ensino Superior são bem diferentes daquelas a que o estudante estava acostumado no Ensino Básico, o que requer a modificação de sua rotina e de seus hábitos de estudo (Ramos *et al.*, 2011). Essas mudanças 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). Assim, para que o estudante universitário permaneça no Ensino Superior também é importante que ele desenvolva métodos, hábitos e atitudes adequados de estudo, de modo que tenha condições para enfrentar as exigências acadêmicas desse nível educacional.

Nesse sentido, as “técnicas e hábitos de estudo” foram considerados por estudantes do Ensino Superior, na modalidade a distância, como um dos indicadores

mais relevantes para a sua permanência (Santos; Giraffa, 2017, p. 305). Em parte, esse resultado foi corroborado por Santos (2014), que realizou um estudo do tipo estado do conhecimento sobre a temática do abandono na educação superior presencial e a distância. Para a autora, focando na questão das deficiências e dificuldades dos estudantes universitários, os motivos da evasão mais apontados nos estudos analisados foram: “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). Outro importante fator que influencia a decisão de permanecer ou abandonar o Ensino Superior é o rendimento acadêmico (Barbosa; Rodrigues, 2009; Barroso *et al.*, 2022) – fator este relacionado aos hábitos de estudo, como já foi mencionado.

Com base no exposto evidenciam-se a necessidade de se avaliar os hábitos de estudo adotados por estudantes universitários e a importância de se investigar os fatores que favorecem a formação de bons hábitos de estudo. Neste artigo a atribuição de causalidade é entendida como um desses fatores.

O termo “atribuição causal” refere-se ao processo cognitivo por meio do qual o indivíduo busca explicar as causas dos eventos ou do comportamento humano, bem como 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 artigo enfocaremos as atribuições para resultados acadêmicos, que são as explicações causais que os indivíduos dão aos seus bons ou fracos desempenhos acadêmicos.

As atribuições causais afetam as expectativas de sucesso futuro e eliciam reações afetivas e, por essas vias, influenciam a motivação para a realização, o comportamento motivado e, em última análise, o desempenho (Weiner, 1979, 1985, 2018). Ou seja, “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).

Por exemplo, se um estudante considerar que sua aprovação em certa disciplina dependerá apenas do emprego de métodos e hábitos de estudo apropriados, 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 da disciplina e que nada poderá fazer para atingir bons resultados. 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. 1.723).

Várias são as explicações causais para o sucesso e o insucesso em situações de realização: esforço, capacidade, dificuldade da tarefa, sorte, professor, ajuda dos outros, doença, fadiga, humor, etc. Weiner (1979, 1985, 2018) 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; quanto à controlabilidade, as causas são tanto 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.

Embora existam várias concepções de atribuição, seguimos, neste artigo, a perspectiva teórica de Bernard Weiner (Weiner, 1979, 1985, 2018). Segundo Beck *et al.* (2004, p. 173), Weiner ocupou-se “longamente do estudo das implicações das atribuições causais para o sucesso e fracasso no contexto escolar”. Tal ênfase produziu uma base conceitual e empírica favorável ao estudo das implicações educacionais das atribuições causais. Por essa razão, esse quadro teórico mostra-se adequado para os fins desta pesquisa.

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). Na mesma linha, Almeida, Miranda e Guisande (2008, p. 170) comentam que um estilo atribucional pessimista é “geralmente associado a fracas estratégias de estudo e aprendizagem, a baixas classificações e a menores níveis de aspiração”.

Salvador *et al.* (2008) afirmam que os estudos sobre as dimensões causais mostram 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 a atribuição de sucessos a causas externas, instáveis e incontroláveis seria especialmente desfavorável à aprendizagem, assim como a atribuição de fracassos 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”.

Para, portanto, a formação de bons hábitos de estudo, que requerem 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 motivação, persistência e expectativas favoráveis à aprendizagem, 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 à consecução de bons hábitos

de estudo que requerem esforço contínuo, métodos, rotina, atitudes e motivação adequados. De modo similar, também 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 a realização e *locus* externo de controle, exibiram relacionamentos significativos com atitudes e/ou hábitos de estudo. Os resultados do estudo de Kumar e Bhalla (2019) indicaram que atribuições internas, estáveis e controláveis (isto é, hábitos de estudo), internas, instáveis e controláveis (ou seja, esforço) e internas, estáveis e incontroláveis (isto é, capacidade), mostraram influência significativa em várias dimensões das estratégias de aprendizagem autorreguladas. Os autores concluíram que, na Graduação, considerando um contexto em que se avaliam as atribuições causais, os hábitos de estudo dos estudantes influenciam mais o processo de aprendizagem autorregulada do que a capacidade, o esforço e a sorte.

Em resumo, os comportamentos de estudo de estudantes do Ensino Superior serão investigados, neste texto, 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 – os sociais, os políticos, os econômicos e os culturais –, o que caracteriza o processo educacional como um fenômeno multideterminado.

Assim sendo, com base no exposto, o artigo será norteado pelo seguinte questionamento: Como as atribuições causais para resultados acadêmicos interferem nos hábitos de estudo de estudantes do Ensino Superior? Partiremos da hipótese de que as atribuições causais mais adaptativas (internas, instáveis e controláveis), referentes tanto ao bom quanto ao fraco desempenho acadêmico, relacionam-se aos melhores indicadores de hábitos de estudo e de desempenho acadêmico geral entre estudantes do Ensino Superior.

Enfim, é importante destacar que este estudo, que faz parte da fase exploratória de uma pesquisa de Doutorado em educação (de Souza, 2024), foi impulsionado pelo interesse dos autores em investigar os fatores pessoais e contextuais que impactam o processo estudo-aprendizagem no Ensino Superior, o que trouxe à baila as referidas variáveis. Além disso, esta investigação também foi motivada pela constatação de que há uma escassez de trabalhos voltados a esse tema no contexto brasileiro.

MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa descritiva, correlacional e de abordagem quantitativa. A amostra, não probabilística, foi formada a partir de técnica de amostragem por conveniência. Participaram do estudo 102 estudantes do Ensino Superior, sendo 70 (68,63%) do sexo feminino e 32 (31,37%) do masculino. Os estudantes, de 18 cursos diferentes, tinham idades variando de 18 a 59 anos ($M = 29,39$; $DP = 8,64$). Do total de participantes, 85 (83,33%) eram de cursos de Graduação e 17 (16,67%), de cursos de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado).

Além do mais, os participantes eram provenientes das seguintes cidades: 40 (39,2%) de Manaus/AM, 14 (13,7%) de Porto de Moz/PA, 8 (7,8%) de Itacoatiara/AM, 8 (7,8%) de Humaitá/AM, 5 (4,9%) de Vilhena/RO, 5 (4,9%) de Nampula/Moçambique, 4 (3,9%) de Benjamin Constant/AM, 3 (2,9%) de Tete/Moçambique, 2 (2%) de Tefé/AM, 2 (2%) de Uberlândia/MG, 2 (2%) de Fonte Boa/AM, 2 (2%) de Marabá/PA, 2 (2%) de Lima/Peru, 1 (1%) de Buenos Aires/Argentina, 1 (1%) de Pacajus/CE, 1 (1%) de Parintins/AM, 1 (1%) de Boa Vista/RR e 1 (1%) de Tabatinga/AM.

Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos: o Questionário de Métodos e Hábitos de Estudo (QMHE) (Hernández-Pina, 2001) e o Questionário das Atribuições Causais para Resultados Escolares (QARE) (Miranda; Almeida, 2008). O QMHE é formado por 61 itens que avaliam os comportamentos de estudo dos respondentes. O questionário divide-se em 8 dimensões: planejamento dos estudos, lugar e ambiente de estudos, métodos de estudo, hábitos de leitura, memória e atenção, comportamento em sala de aula, técnicas auxiliares de estudo e gestão de trabalhos avaliativos, provas e exames. Utilizamos a versão do QMHE que foi descrita em Mascarenhas *et al.* (2009).

Já o QARE é composto por 44 itens que avaliam as atribuições causais para as situações de bom e de fraco desempenho acadêmico. Como descrito em Silva, Mascarenhas e Silva (2011), o QARE é dividido em duas dimensões – bom desempenho e fraco desempenho –, 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. Cada dimensão também é dividida em três subescalas causais, que serão descritas na próxima seção. O QARE e o QMHE são escalas do tipo *Likert* de cinco pontos, cujas respostas aos itens variam desde 1 = Nunca até 5 = Sempre.

Além do mais, para avaliar a percepção subjetiva de rendimento acadêmico geral dos estudantes (mais adiante referida como variável DAA – desempenho acadêmico atual) foi formulada a seguinte questão: “Como você define o seu desempenho acadêmico em termos globais, atualmente?” Os estudantes podiam situar-se em cinco níveis: 1 = Muito fraco, 2 = Fraco, 3 = Regular, 4 = Bom e 5 = Muito bom.

Os instrumentos foram disponibilizados aos respondentes via internet, em formato de formulário eletrônico (*Google Forms*). Os dados foram analisados estatisticamente com apoio do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), para, basicamente, análise de confiabilidade (alfa de Cronbach), análise de correlação (correlação de Spearman), comparações entre dois grupos (teste de Mann-Whitney) e comparações entre três ou mais grupos (teste de Kruskal-Wallis). Foi adotado o nível de significância de 5% para os testes estatísticos.

Quanto aos aspectos éticos, todos os participantes foram informados sobre os objetivos, os benefícios e os riscos da pesquisa. Eles formalizaram sua participação na pesquisa mediante aceite a um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ademais, o projeto de pesquisa que deu origem a este estudo 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 66368722.8.0000.5020000, parecer nº 6.016.022.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Quadro 1 apresenta o nome das variáveis que foram consideradas nas análises estatísticas que deram origem aos resultados que serão apresentados e discutidos nesta seção.

Quadro 1 – Nomes das variáveis consideradas nas análises estatísticas

Código	Nome
HE	Hábitos de estudo.
DAA	Desempenho acadêmico atual.
BC	Bom desempenho atribuído à capacidade. (Causa interna, estável e incontrolável)
BEO	Bom desempenho atribuído ao esforço e à organização dos estudos. (Causa interna, instável e controlável)
BFACE	Bom desempenho atribuído a fatores aleatórios e contingências externas. (Causa externa, instável e incontrolável)
FFC	Fraco desempenho atribuído à falta de capacidade. (Causa interna, estável e incontrolável)
FFEO	Fraco desempenho atribuído à falta de esforço e de organização dos estudos. (Causa interna, instável e controlável)
FFACE	Fraco desempenho atribuído a fatores aleatórios e contingências externas. (Causa externa, instável e incontrolável)
P_BFACE	Bom desempenho atribuído predominantemente a fatores aleatórios e contingências externas.
P_BC	Bom desempenho atribuído predominantemente à capacidade
P_BEO	Bom desempenho predominantemente ao esforço e à organização dos estudos.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

É importante destacar que a variável HE se refere à pontuação média da escala total QHME, que vai de 1 a 5, com 5 indicando o grau máximo de concordância do participante com comportamentos eficientes de estudo. Além do mais, a variável BC foi construída com base na pontuação média (de 1 a 5) da subescala capacidade, que compõe a dimensão bom desempenho do QARE. As variáveis BEO, BFACE, FFC, FFEO e FFACE foram construídas da mesma forma, sendo que estas três últimas se referem à dimensão fraco desempenho do QARE.

Para estimar a confiabilidade das escalas utilizadas na pesquisa, calculamos os coeficientes alfa de Cronbach desses instrumentos. Tanto o Questionário de Métodos e Hábitos de Estudo (QMHE) ($\alpha = 0,930$) quanto o Questionário de Atribuições para Resultados Escolares (QARE) ($\alpha = 0,899$) apresentaram boa consistência interna, o que é indicado pelos altos valores dos coeficientes alfa de Cronbach calculados, sugerindo a adequação dos instrumentos para avaliar estatisticamente os fenômenos em causa. 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).

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; Almeida; Boruchovitch, 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”; resultado este que também foi observado no presente estudo.

Esses fatores foram considerados nas análises realizadas. As variáveis BC, BEO, BFACE, FFC, FFEO e FFACE indicam atribuições causais adaptativas ou desadaptativas, ou seja, atribuições que geram consequências psicológicas e comportamentais que adaptam ou não o estudante ao processo estudo-aprendizagem. Segundo Salvador *et al.* (2008), as atribuições causais internas, instáveis e controláveis, tanto para o sucesso quanto para o insucesso, são aquelas que mais bem dispõem o indivíduo para a aprendizagem. Por outro lado, esses autores destacam que a atribuição de sucessos a causas externas, instáveis e incontroláveis seria especialmente desfavorável à aprendizagem, assim como a atribuição de fracassos a causas internas, estáveis e incontroláveis.

Com base nessa perspectiva, BEO (causa interna, instável e controlável) será entendida como a atribuição mais adaptativa referente ao bom desempenho acadêmico, BFACE (causa externa, instável e incontrolável) será a menos adaptativa e BC (causa interna, estável e incontrolável) será a atribuição para o bom desempenho com grau intermediário de adaptabilidade. Por outro lado, FFEO (causa interna, instável e controlável) será vista como a atribuição mais adaptativa referente ao fraco desempenho acadêmico, FFC (causa interna, estável e incontrolável) será a menos adaptativa e FFACE (causa externa, instável e incontrolável) será a atribuição para o fraco desempenho com grau intermediário de adaptabilidade.

Tabela 1 – Médias dos fatores do QARE, n =102 estudantes universitários

Dimensão	Bom desempenho			Fraco desempenho		
	BEO ²	BC ¹	BFACE ⁰	FFEO ²	FFC ⁰	FFACE ¹
Média	3,890	3,719	3,466	2,655	2,646	2,297
Desvio-padrão	0,763	0,677	0,676	1,013	0,896	0,841

Obs.: Nesta e nas outras tabelas os expoentes 0, 1 e 2 informam o nível de adaptabilidade das atribuições causais consideradas: 2 indica a atribuição mais adaptativa, 1 indica a atribuição com grau intermediário de adaptação e o expoente 0 indica a atribuição menos adaptativa.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Em termos gerais, de acordo com a Tabela 1, verifica-se que os participantes tendem a explicar tanto o bom quanto o fraco desempenho acadêmico, recorrendo, em primeiro lugar, ao esforço e à organização dos estudos. Observa-se que BEO e FFEO são os fatores com as maiores médias de suas respectivas dimensões e representam causas internas, instáveis e controláveis, as atribuições mais adaptativas para o bom e para o fraco desempenho. Em segundo lugar, os participantes tendem a apresentar como justificativas para o bom/fraco desempenho as capacidades BC e FFC, causas internas, estáveis e incontroláveis. Em suma, os dados sugerem que os estudantes explicam seus sucessos e insucessos acadêmicos recorrendo, sobretudo, a causas

internas, o que indica que eles se responsabilizam pelos seus resultados acadêmicos (Miranda *et al.*, 2012).

Tabela 2 – Correlações entre atribuições causais para o bom desempenho e hábitos de estudo, n = 102 estudantes universitários

		BEO²	BC¹	BFACE⁰
ρ de Spearman	HE	0,680**	0,621**	0,432**
Sig. (bilateral)		0,000	0,000	0,000

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

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Na Tabela 2 os coeficientes de Spearman mostram que todas as variáveis da dimensão bom desempenho do QARE estão significativa, positiva e moderadamente correlacionadas com HE. Em particular, HE está mais fortemente correlacionada à variável BEO ($\rho = 0,680$; $p < 0,001$) do que com as outras variáveis referentes ao bom desempenho acadêmico (BC e BFACE). Como foi mencionado, BEO refere-se ao tipo mais adaptativo de atribuição causal para o bom desempenho acadêmico.

Tabela 3 – Correlações entre atribuições causais para fraco desempenho e hábitos de estudo, n = 102 estudantes universitários

		FFEO²	FFC⁰	FFACE¹
ρ de Spearman	HE	-0,318**	-0,306**	-0,287**
Sig. (bilateral)		0,001	0,002	0,004

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

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Na Tabela 3 os coeficientes de Spearman indicam que todas as variáveis da dimensão fraco desempenho do QARE estão significativa e negativamente correlacionadas à 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 ou de organização dos estudos, à falta de capacidade ou a fatores aleatórios e contingências externas, maiores são os índices de hábitos de estudo. Observa-se, ainda, que FFEO (a atribuição mais adaptativa para o fraco desempenho) é a variável mais intensamente correlacionada à variável HE.

Os resultados das Tabelas 2 e 3 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 hábitos de estudo tinham melhores indicadores de aprendizagem autorregulada do que aqueles que atribuíram seus resultados à capacidade, ao esforço ou à sorte. Segundo os autores, esses estudantes 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.

Tabela 4 – Correlações entre hábitos de estudo (HE), atribuições para bom desempenho (BC, BEO e BFACE) e desempenho acadêmico atual (DAA), n = 102 estudantes universitários

		HE	BEO ²	BC ¹	BFACE ⁰
ρ de Spearman	DAA	0,609**	0,682**	0,455**	0,247
Sig. (bilateral)		0,000	0,000	0,001	0,072

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

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

As informações da Tabela 4 mostram que há uma correlação significativa, positiva e moderada entre hábitos de estudo e desempenho acadêmico atual ($\rho = 0,609$; $p < 0,001$). 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.*, 2020).

Além disso, as informações da Tabela 4 mostram que há uma correlação significativa, positiva e moderada entre DAA e BC e entre DAA e BEO, e neste último caso há maior intensidade na correlação. Esses resultados confirmam os de estudos que mostram que as atribuições causais têm impactos sobre o rendimento acadêmico (Andión *et al.*, 2017; Minutti; Santos; Ferraz, 2021; Cuadro; Leibovici; Costa-Ball, 2023; Fernández *et al.*, 2015). Por exemplo, Fernández *et al.* (2015) mostraram que as atribuições causais internas (esforço e capacidade) estão relacionadas ao alto desempenho acadêmico entre estudantes universitários.

Tabela 5 – Correlações entre atribuições causais para o fraco desempenho e desempenho acadêmico atual, n = 102 estudantes universitários

		FFC ⁰	FFEO ²	FFACE ¹
ρ de Spearman	DAA	-0,282*	-0,211	-0,087
Sig. (bilateral)		0,041	0,129	0,537

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

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Com base na Tabela 5, verifica-se que DAA só se correlaciona significativamente com FFC, uma correlação fraca e negativa. Ou seja, à medida que os valores da variável FFC diminuem, os valores da variável DAA aumentam. Em outras palavras, quanto menos se concorda que o fraco desempenho deve-se à falta de capacidade, maiores são os níveis de desempenho acadêmico atual. Vale destacar que FFC é o tipo de atribuição causal menos adaptativa para o fraco desempenho acadêmico.

Além do mais, complementamos as análises de correlação supracitadas com dados provenientes de algumas comparações, realizadas com base no teste de Kruskal-Wallis. Esse teste mostrou que há diferença entre grupos de desempenho em termos de hábitos de estudo [$X^2(2) = 20,034$; $p < 0,001$]. Foi possível verificar diferença entre o grupo DAA muito bom e o grupo DAA regular e entre o grupo DAA muito bom e o DAA bom. Constatou-se que o grupo DAA muito bom apresenta índices de hábitos de estudo

(M = 4,25; DP = 0,29) superiores aos dos grupos DAA bom (M = 3,78; DP = 0,37) e DAA regular (M = 3,36; DP = 0,52).

Também foi possível identificar diferença entre grupos de atribuições causais (predominantes) para o bom desempenho acadêmico (P_BC, P_BEO e P_BFACE), relativamente aos hábitos de estudo [$X^2(2) = 9,710$; $p < 0,01$]. 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.

Nesse sentido, foi possível verificar diferença entre P_BFACE e P_BEO; respectivamente a atribuição menos adaptativa e a mais adaptativa para o bom desempenho acadêmico. Constatou-se que os participantes que concordam predominantemente com atribuições de bom desempenho ao esforço e à organização dos estudos têm índices de hábitos de estudo (M = 3,89; DP = 0,42) superiores aos que concordam predominantemente com atribuições de bom desempenho a fatores aleatórios e contingências externas (M = 3,52; DP = 0,42).

Além disso, também com base no teste de Kruskal-Wallis, constatou-se diferença entre grupos de desempenho no que se refere à categoria causal BC [$X^2(2) = 11,024$; $p < 0,01$] e à categoria causal BEO [$X^2(2) = 25,010$; $p < 0,001$]. Nas comparações entre os grupos DAA em termos de BC, o grupo DAA regular diferiu do DAA muito bom, sendo que os participantes com DAA muito bom concordam mais com atribuições de bom desempenho à capacidade (M = 4,18; DP = 0,58) do que os com DAA regular (M = 3,24; DP = 0,57). Já nas comparações entre os grupos DAA em termos de BEO, o grupo DAA regular (M = 3,20; DP = 0,66) diferiu do DAA bom (M = 3,88; DP = 0,59), o DAA regular do DAA muito bom (M = 4,60; DP = 0,24) e o DAA bom do DAA muito bom.

Ao comparar os estudantes de Graduação (MD = 3,79; AI = 0,64) com os de Pós-Graduação (MD = 4,10; AI = 0,62) em termos de hábitos de estudo, foi possível verificar, por meio do teste U de Mann-Whitney, diferença estatisticamente significativa entre esses dois grupos (U = 442,500; $p < 0,05$), favorável aos estudantes de Pós-Graduação. Em relação à atribuição mais adaptativa para o bom desempenho, BEO, estudantes de Graduação (MD = 3,80; AI = 1,30) e de Pós-Graduação (MD = 4,40; AI = 0,70) também mostraram diferenças estatisticamente significativas (U = 467,500; $p < 0,05$), favoráveis aos estudantes de Pós-Graduação. Ademais, graduandos (MD = 2,80; AI = 1,00) e pós-graduandos (MD = 2,20; AI = 1,50) apresentaram diferenças estatisticamente significativas em relação à atribuição menos adaptativa para o fraco desempenho, FFC, (U = 489,000; $p < 0,05$), favorável aos estudantes de Graduação. Tais resultados sugerem que os estudantes de Pós-Graduação possuem hábitos de estudo e atribuições causais mais adequados e adaptativos ao processo estudo-aprendizagem do que os estudantes de Graduação. Estudantes de Pós-Graduação *stricto sensu* possuem mais experiência acadêmica e tempo de adaptação às exigências da educação superior do que estudantes de Graduação, talvez por isso sejam mais propensos a uma rotina organizada de estudos e a efetuarem atribuições causais para resultados acadêmicos mais adaptativas.

Em resumo, verificamos que:

- os hábitos de estudo correlacionam-se significativa, positiva e moderadamente com todas as categorias causais referentes ao bom desempenho acadêmico, com destaque para a categoria BEO (a atribuição mais adaptativa para o bom desempenho acadêmico), que apresentou a correlação de maior intensidade;
- os hábitos de estudo correlacionam-se significativa, negativa e fracamente com todas as categorias causais referentes ao fraco desempenho acadêmico, sendo que a categoria FFEO (a atribuição mais adaptativa para o fraco desempenho acadêmico) apresentou a correlação de maior intensidade;
- os hábitos de estudo, o bom desempenho atribuído à capacidade e o bom desempenho atribuído ao esforço e à organização dos estudos correlacionam-se significativa, positiva e moderadamente com o desempenho acadêmico atual; o BEO também apresentou a correlação de maior intensidade;
- o fraco desempenho acadêmico atribuído à falta de capacidade (FFC) correlaciona-se significativa, negativa e fracamente com o desempenho acadêmico atual, sendo que FFC é a atribuição menos adaptativa para o fraco desempenho acadêmico;
- os participantes com distintos níveis de desempenho diferem-se no que toca aos seus hábitos de estudo, considerando-se que os participantes com desempenho muito bom apresentaram índices de hábitos de estudo superiores aos dos participantes com desempenho regular ou bom;
- os participantes que concordam predominantemente com atribuições de bom desempenho ao esforço e à organização dos estudos têm índices de hábitos de estudo superiores aos que concordam predominantemente com atribuições de bom desempenho a fatores aleatórios e contingências externas;
- os participantes com distintos níveis de desempenho diferem-se no que toca às atribuições causais para o bom desempenho acadêmico, uma vez que, nas comparações entre os grupos DAA em termos de BC, os participantes com muito bom desempenho concordam mais com atribuições de bom desempenho à capacidade do que os com desempenho regular;
- nas comparações entre os grupos DAA em termos de BEO, os participantes com bom ou muito bom desempenho concordam mais com atribuições de bom desempenho ao esforço e à organização dos estudos do que os com desempenho regular, e os participantes com muito bom desempenho concordam mais com atribuições de bom desempenho ao esforço e à organização dos estudos do que os com bom desempenho.

Enfim, os resultados relatados e discutidos nesta seção sugerem que as diferentes atribuições causais referentes a resultados acadêmicos impactam de modo diferencial os hábitos de estudo e o desempenho acadêmico de estudantes de Graduação e Pós-Graduação, corroborando a hipótese fundamental deste estudo, qual seja: as atribuições causais mais adaptativas (internas, instáveis e controláveis), referentes tanto ao bom quanto ao fraco desempenho acadêmico, relacionam-se aos melhores indicadores de hábitos de estudo e desempenho acadêmico geral entre estudantes do Ensino Superior.

Tal resultado está de acordo com as previsões da teoria atribucional de Bernard Weiner. Por exemplo, o fraco desempenho atribuído à falta de capacidade é uma atribuição desadaptativa, porque a capacidade é uma causa percebida como estável e não sujeita a controle volitivo; assim, a atribuição de insucesso à falta de capacidade resulta em desistência e cessação do comportamento orientado para o objetivo. Isso porque, quando uma causa estável é utilizada para explicar o fraco desempenho, esse resultado negativo tende a ser antecipado com um grau maior de certeza em situações semelhantes (baixa expectativa de sucesso futuro). Além do mais, a capacidade é uma causa interna, por isso tem efeitos sobre emoções relacionadas à estima. Mais precisamente, falta de capacidade como causa atribuída ao próprio fracasso gera sentimentos de vergonha e incompetência, o que pode resultar em baixa autoestima. Dessa forma, a teoria ajuda a explicar por que uma atribuição desadaptativa para desempenho acadêmico não favorece a criação de bons hábitos de estudo.

De modo semelhante, também ajuda a explicar por que uma atribuição adaptativa, como o fraco desempenho atribuído à falta de esforço e de organização dos estudos, oportuniza a formação de hábitos de estudo eficientes. Por ser uma causa instável, entende-se que o resultado negativo pode ser mudado (manutenção de expectativas relativamente altas de sucesso). Ademais, por ser uma causa interna e controlável, há a presença de emoções motivadoras (por exemplo, culpa) ou a ausência de afetos debilitantes. A culpa evoca a noção de “deveria” (“Eu deveria ter me esforçado mais, estudado mais”), por isso é hipotetizada como sendo um motivador de esforços de realização (Graham; Taylor, 2022). De modo geral, parece plausível presumir que atribuições causais adaptativas para o desempenho acadêmico criem condições cognitivas, afetivas e motivacionais favoráveis à consecução de bons hábitos de estudo, que requerem esforço contínuo, métodos, rotina, atitudes e motivação adequados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atribuições causais afetam as expectativas de sucesso futuro e eliciam reações afetivas, e, por essas vias, influenciam a motivação para a 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. 1.723). 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. Os resultados mostraram que as atribuições causais para resultados acadêmicos mais adaptativas (isto é, aquelas que geram consequências psicológicas mais favoráveis à consecução de comportamentos de estudo eficientes), relativas tanto ao bom quanto ao fraco desempenho acadêmico, relacionam-se aos melhores

indicadores de hábitos de estudo e de desempenho acadêmico geral entre estudantes do Ensino Superior.

Esses achados do estudo 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 ajudar os participantes a desenvolverem atribuições causais mais adaptativas, por exemplo, de fraco desempenho atribuído à baixa capacidade para fraco desempenho atribuído à falta de esforço. Outras intervenções centram-se no treinamento de habilidades de estudo (Hattie; Biggs; Purdie, 1996). Visto que as atribuições causais interferem, em alguma medida, nos comportamentos de estudo, como sugerem os achados do presente artigo, parece mais adequado que essas intervenções pedagógicas partam de uma combinação desses dois enfoques, ajudando os participantes a desenvolverem não somente 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, rotinas e atitudes eficientes de estudo, para que tenha condições de aprender de forma organizada e sistemática. Em suma, nesses programas os participantes podem ter a oportunidade de conjugar o querer aprender com o saber aprender.

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, contribuindo, em última análise, para que a universidade se torne, como defendem Ponte, Fonseca e Carvalhal (2019), um espaço promotor de culturas saudáveis.

AGRADECIMENTOS

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (Fapeam) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Leandro da Silva.; MIRANDA, Lúcia; GUISANDE, María Adelina. Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 25, n. 2, p. 169-176, abr./jun. 2008.
- ANDIÓN, Indalecio Ramudo; LOZANO, Alfonso Barca; BLANCO, Juan Carlos Brenlla; ENRÍQUEZ, Eduardo Barca. 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.

ANDRADE-VALLES, Irma; FACIO-ARCINIEGA, Susana; QUIROZ-GUERRA, Alma; ALEMÁN-DE LA TORRE, Laura; FLORES-RAMÍREZ, María; ROSALES-GONZÁLEZ, Manuel. Actitud, hábitos de estudio y rendimiento académico: abordaje desde la teoría de la acción razonada. *Enfermería Universitaria*, v. 15, n. 4, p. 342-351, oct./dic. 2018.

BARBOSA, Clara Irene Veiga; RODRIGUES, Francisco de Paula Marques. Autoavaliação Institucional: “cada um sabe onde lhe aperta o sapato”. *Revista Contexto & Educação*, v. 24, n. 81, p. 25-46, 2009. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2009.81.25-46>

BARROSO, Paula Cristina Freitas; OLIVEIRA, Íris Martins; NORONHA-SOUSA, Dulce; NORONHA, Ana; MATEUS, Cristina Cruz; VÁZQUEZ-JUSTO, Enrique; COSTA-LOBO, Cristina. Fatores de evasão no Ensino Superior: uma revisão de literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 26, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392022228736>.

BECK, Marcelo Luís Grassi; NETO, José Augusto da Silva Pontes; MAGALHÃES, Josiane; LOURENÇO, Renata. 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.

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.

CREDÉ, Marcus; KUNCEL, Nathan. Study habits, skills, and attitudes: the third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, v. 3, n. 6, p. 425-453, 2008.

CUADRO, Ariel; LEIBOVICI, Galia; COSTA-BALL, Cesar Daniel. 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.

CUKRAS, Grace-Ann Gorga. The investigation of study strategies that maximize learning for underprepared students. *College Teaching*, v. 54, n. 1, p. 194-197, 2006.

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.

DE SOUZA, Jerson Sandro Santos. *Atribuições causais para resultados acadêmicos e sua relação com métodos e hábitos de estudo no ensino superior*. 2024. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2024.

ELLIOT, Andrew, MCGREGOR, Holly; GABLE, Shelly. Achievement goals, study strategies, and exam performance: a mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, v. 91, n. 3, p. 549-563, 1999.

FERNÁNDEZ, Amparo; ARNAIZ, Pilar; MEJÍA, Radhamés; BARCA, Alfonso. 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.

GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. Atribuição de causalidade no Ensino Superior: análise da produção científica. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, Londrina, v. 2, n. 1, p. 2-18, jun. 2011.

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; TAYLOR, April. The power of asking *why*? Attribution retraining programs for the classroom teacher. *Theory Into Practice*, v. 61, n. 1, p. 5-22, 2022.

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.

HERNÁNDEZ-PINA, Fuensanta. *Aprender a aprender: técnicas de estudio*. Barcelona, Espanha: Oceano, 2001.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; SISTO, Fermino Fernandes (org.). *Questões do cotidiano universitário*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

KAULFUSS, Marco Aurélio; 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.

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, Apr. 2019.

LEMOS, Thaysla Leite; SANTOS, Francisca Alana de Lima; OLIVEIRA, Tiffany Monteiro; LIMA, Wenderson Pinheiro de; FÉLIX, Thaynara Leite Lemos; OLIVEIRA, Thalita Leite; SOUZA, Julia Gonçalves; NETO, Ivo Cavalcante Pita. Hábitos de estudo de acadêmicos de fisioterapia em ensino remoto. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 1, p. 1-11, 2022.

MAGU, Bulama. Effect of group counselling 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.

MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento; BARCA-LOZANO, Alfonso. Atribuições causais de estudantes universitários do Brasil (Amazônia, Amazonas e Rondônia). In: CONGRESO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA, 9., 2007, A Coruña, Espanha. Atas [...]. A Coruña: Universidade da Coruña, 2007, p. 1.721-1.732.

MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento; GARCIA, Fabiane Maia; LEÓN, Gloria Fariñas; JIMÉNEZ, Adrián Cuevas. Impacto dos hábitos de estudos sobre o rendimento acadêmico em estudantes do ensino superior. In: FONTAINES-RUÍZ, Tomás; MORILLO, Johann Pirela; MAZA-CORDOVA, Jorge; FRANCO, Yamely Almarza (ed.). *Convergencias y divergencias en investigación*. Quito: Senescyt: Risei: OEI, 2020. p. 447-452.

MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento; PELUSO, Mayla Luzia Algayer; GOMES, Flávia Pantoja. Avaliação dos hábitos de estudos de estudantes da educação básica (Ensino Médio e EJA) de Apuí-Amazonas. *Amazônica – Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação*, Humaitá, v. 5, n. 2, p. 126-133, jul./dez. 2010.

MASCARENHAS, Suely; ALMEIDA, Leandro S.; BARCA, Alfonso. Atribuições causais e rendimento escolar: impacto das habilitações escolares dos pais e do gênero dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 18, n. 1, p. 77-91, 2005.

MASCARENHAS, Suely; FERNANDES, Fabiana Soares. Avaliação dos hábitos de estudos na universidade: uma investigação com estudantes da UFAM. *Amazônica – Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação*, Humaitá, Ano 2, v. 2, n. 3, p. 32-43, jul./dez. 2009.

MASCARENHAS, Suely; LIRA, Rosenir; FERNANDES, Fabiana Soares; HERNÁNDEZ-PINA, Fuensanta; BARCA-LOZANO, Alfonso. Propriedades psicométricas do questionário de auto-avaliação de hábitos de estudos aplicados a estudantes universitários do Amazonas. *Amazônica – Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação*, Humaitá, ano 2, v. 2, n. 1, p. 7-21, jan./jun. 2009.

MINUTTI, Ana Lucia Pereira da Silva; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; FERRAZ, Adriana Satico. 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; ALMEIDA, Leandro. *Questionário das atribuições causais para os resultados escolares (QARE)*. Braga: Universidade do Minho, 2008.

MIRANDA, Lúcia; ALMEIDA, Leandro; BORUCHOVITCH, Evely. Questionário das atribuições causais para os resultados escolares (QARE): evidências de validade e consistência interna. *Psicologia, Educação e Cultura*, v. 18, n. 1, p. 112-130, maio 2014.

MIRANDA, Lúcia; ALMEIDA, Leandro; BORUCHOVITCH, Evely; ALMEIDA, António; ABREU, Sofia. Atribuições causais e nível educativo familiar na compreensão do desempenho escolar em alunos portugueses. *Psico-USF: Revista Quadrimestral da Área de Psicologia da Universidade São Francisco*, v. 17, n. 1, p. 1-9, jan./abr. 2012.

OKPALA, Amon; OKPALA, Comfort; ELLIS, Richard. Academic efforts and study habits among students in a principles of macroeconomics course. *Journal of Education for Business*, v. 75, n. 4, p. 219-224, 2000.

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.

PERRY, Raymond; 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.

PINTRICH, Paul. The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, v. 41, n. 4, p. 219-225, 2002.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; PRIMI, Ricardo. Integração ao Ensino Superior: explorando sua relação com características de personalidade e envolvimento acadêmico. In: MERCURI, Elizabeth; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (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. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2019.107.288-298>

RAMOS, André Luiz Moraes; NOGUEIRA, Anelise de Barros Leite; FERRAZ, Denise Pereira de Alcântara; BREZOLIN, Lígia Maria Teixeira de Faria; PINTO, Luciana Maria; MUNIZ, Wilson de Freitas. Questionário de hábitos de estudo para estudantes universitários: validação e precisão. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 21, n. 50, p. 363-371, set./dez. 2011.

SALVADOR, César Coll; ALEMANY, Isabel Gómez; MARTÍ, Eduard; MAJÓS, Teresa Mauri; MESTRES, Mariana Miras; GOÑI, Javier Onrubia; GALLART, Isabel Solé; GIMÉNEZ, Enric Valls. *Psicologia do ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SANTOS, Pricila Kohls 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 Kohls dos; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. Permanência na educação superior a distância. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, v. 20, n. 1, 305-321, 2017.

SILVA, Emmanuelle Pantoja; RAMOS, Maély Ferreira Holanda; SANTOS, Fernando César dos; COUTO, Andrea Lobato. Meta-análise das pesquisas sobre autorregulação acadêmica. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 11, 2020.

SILVA, Gisele Cristina Resende Fernandes da; MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento; SILVA, Iolete Ribeiro 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. 87-102, 2011.

VARGAS, Jennire; MIRANDA, Lúcia; ALMEIDA, Leandro Silva. Questionário de atribuições causais para os resultados escolares: novos elementos a partir de um estudo com alunos do Ensino Superior português. *Amazônica – Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação*, Humaitá, v. 21, n. 1, p. 8-24, jan./jun. 2018.

WEINER, Bernard. A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, v. 71, n. 1, p. 3-25, 1979.

WEINER, Bernard. An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, v. 92, n. 4, p. 548-573, 1985.

WEINER, Bernard. The contributions of an attribution approach to emotion and motivation. *Polish Psychological Bulletin*, v. 49, n. 1, p. 3-10, 2018.

Autor correspondente:

Jerson Sandro Santos de Souza

Universidade Federal do Amazonas

Av. General Rodrigo Octavio Jordão Ramos, 1200 – Coroado I, CEP 69067-005

Manaus/AM, Brasil

jersoncobain@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído
sob os termos da licença Creative Commons.

