



**Beatriz Rodrigues Soares**

***As estratégias autoprejudiciais e as atribuições  
de desempenho por estudantes do primeiro ano  
do ensino médio***

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada como requisito parcial para  
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de  
Pós-Graduação em Educação do Centro de Teologia e  
Ciências Humanas da PUC-Rio.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Silvia Brilhante Guimarães

Coorientadora: Prof<sup>a</sup> Zena Winona Eienberg

**Rio de Janeiro  
fevereiro de 2024**



**Beatriz Rodrigues Soares**

***As estratégias autoprejudiciais e as atribuições  
de desempenho por estudantes do primeiro ano  
do ensino médio***

Dissertação apresentada como requisito parcial para  
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de  
Pós-Graduação em Educação do Centro de Teologia e  
Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão  
Examinadora abaixo assinada.

**Prof<sup>a</sup>. Silvia Brilhante Guimarães**

Orientadora

Departamento de Educação - PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Zena Winona Eisenberg**

Coorientadora

Departamento de Educação - PUC-Rio

**Prof. Pedro Teixeira**

Departamento de Educação - PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Elis Renata de Britto**

Secretaria Municipal de Educação de Macaé - RJ

**Rio de Janeiro, 29 de fevereiro de 2024**

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e das orientadoras.

## **Beatriz Rodrigues Soares**

Graduou-se em Ciências Biológicas (Licenciatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2021. Foi bolsista de Iniciação Científica do Laboratório de Limnologia da UFRJ, no Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental e Ensino de Ciências (GPEAEC). É professora de Ciências e Biologia para estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio em escolas cariocas. Integra o Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação (GRUDHE) na PUC-Rio. Recebeu Bolsa Aluno Nota 10 da FAPERJ durante o mestrado. Tem interesse nas áreas de psicologia educacional, autorregulação da aprendizagem, atribuição causal, estratégias autoprejudiciais e motivação na escola básica.

### Ficha Catalográfica

Soares, Beatriz Rodrigues

As estratégias autoprejudiciais e as atribuições de desempenho por estudantes do primeiro ano do ensino médio / Beatriz Rodrigues Soares ; orientadora: Silvia Brilhante Guimarães ; coorientadora: Zena Winona Eisenberg. – 2024.

126 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)—Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2024.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Estratégias autoprejudiciais. 3. Atribuição causal. 4. Atribuição de desempenho. 5. Ensino médio. I. Guimarães, Silvia Brilhante. II. Eisenberg, Zena Winona. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. IV. Título.

CDD: 370

*Aos meus pais, Sandra e Sebastião, que nunca mediram esforços para  
incentivar os meus estudos.*

## **Agradecimentos**

À natureza, em forma de divindade, seres vivos ou não, que recarregam as minhas energias e nutrem a minha capacidade de existir de forma simples, disponível e sincera.

Aos meus pais por sempre apoiarem as minhas escolhas pessoais e profissionais, principalmente aquelas relacionadas ao estudo. Obrigada por confiarem em mim e por fazerem o possível para que eu conseguisse concluir todas as etapas e desafios da minha vida com segurança e saúde.

Ao meu irmão Kaio Augusto, que sempre foi e será a minha dupla da vida. As nossas personalidades muitas vezes opostas nunca foram um obstáculo para a boa relação, respeito e amor entre nós.

Ao Gabriel, meu namorado, pelos incontáveis dias de apoio nas renúncias que precisei fazer para concluir o mestrado. E muito além disso, pela troca tão honesta, leve e feliz ao longo dos últimos anos. Obrigada por respeitar as minhas escolhas e por sempre dizer que se sente orgulhoso de mim.

A minha família de modo geral, mas em especial às minhas primas-irmãs Thamires e Lethicia, minhas grandes parceiras e incentivadoras. Não existem memórias da minha vida nas quais elas não ocupavam esse lugar, assim como sei que não existirão.

A minha orientadora Silvia Brilhante, por ter aceitado o meu tema de pesquisa e as minhas escolhas. Obrigada pelas trocas e pelo aprendizado.

A minha coorientadora Zena Eisenberg, que se tornou a minha referência de pesquisadora com sua generosidade, sinceridade e compromisso. Obrigada por todos os ensinamentos sobre ser pesquisadora e sobre a área da Psicologia da Aprendizagem, pela qual eu desenvolvi ainda mais apreço com você. Mas mais do que isso, obrigada pela escuta ativa e afetiva em todos os momentos que precisei.

Ao professor Pedro Teixeira, que também se tornou referência para mim em pesquisa na área da Educação, sempre muito competente, organizado e comprometido. Obrigada pelas trocas dentro e fora de sala de aula, com muito bom humor sempre.

Aos amigos que fiz no mestrado, mas em especial, à minha amiga Débora, colega de grupo de pesquisa e também integrante do programa atualmente como doutoranda. Obrigada pela sensibilidade e gentileza em acolher a minha chegada e contribuir para a permanência no mestrado, pelas infinitas trocas sobre pesquisa e também sobre a vida.

Aos meus amigos queridos, que me incentivaram e acolheram nos momentos difíceis. A minha vida com certeza é mais leve por causa da presença e do amor de vocês!

Aos meus alunos, que são muitas vezes motivação e força na minha jornada como educadora. Obrigada pelas trocas, que formam não só vocês mas principalmente a mim, eterna admiradora de pessoas aprendendo a aprender na escola, como vocês.

À instituição que aceitou me receber como pesquisadora e forneceu todo o suporte necessário para a coleta de dados, mobilizando funcionários para apoio e também auxiliando na logística. Obrigada pela abertura e pela gentileza.

Ao GRUDHE - Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Humano e Educação, que me recebeu de braços abertos e que conta com pessoas tão competentes. Foram essenciais as nossas trocas para o desenvolvimento da minha pesquisa e também da pessoa que eu estou em constante busca para me tornar.

Aos professores Rosália Duarte e Pedro Teixeira pelas considerações feitas ao meu projeto de pesquisa, que me ajudaram a delinear melhor o tema e aprofundar as questões com mais criticidade e organização.

À professora Evely Boruchovitch, que se disponibilizou de maneira tão generosa em reuniões para trocas, auxiliando na adaptação e aplicação do estudo piloto e da escala utilizada na pesquisa.

Às equipes diretivas das instituições em que eu atuo como professora de Ciências e também de Biologia, em especial à Roberta, André, Cristina, Telma e Érica, que incentivaram a permanência e conclusão do mestrado, seja através de conversas ou de flexibilizações necessárias.

Aos professores da banca Pedro Teixeira, Danielle Ganda e Elis Britto, por aceitarem a leitura e contribuição com a minha pesquisa.

À PUC-Rio, à FAPERJ e ao CNPq - pelo auxílio financeiro para que eu pudesse seguir no curso.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação da PUC-Rio pelas trocas, principalmente nas disciplinas, que foram fundamentais para o meu desenvolvimento como pessoa, profissional e pesquisadora na área da educação.

A presente pesquisa foi realizada com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## Resumo

Soares, Beatriz R.; Guimarães, Silvia B.; Eisenberg, Zena. As estratégias autoprejudiciais e as atribuições de desempenho por estudantes do primeiro ano do ensino médio. Rio de Janeiro, 2024. 126 p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A autorregulação da aprendizagem é o processo de monitoramento, controle e reflexão sobre o próprio aprendizado de acordo com o grau em que os estudantes atuam a nível cognitivo, motivacional e comportamental nesse contexto. Algumas pesquisas que investigam as estratégias observadas em alunos no contexto da aprendizagem demonstram que, ao invés de ajudá-los, possuem alto potencial prejudicador, as chamadas estratégias autoprejudiciais. Utilizando Jones e Berglas como principal referencial teórico deste construto, a presente pesquisa articula este construto com a atribuição de causalidade de Weiner, com o objetivo de fornecer arcabouço teórico para a investigação da adoção de estratégias autoprejudiciais de aprendizagem por alunos do 1º ano do ensino médio e a atribuição do desempenho escolar. Para isso, foram utilizados como instrumentos a Escala de Estratégias Autoprejudiciais para estudantes universitários, que foi adaptada para o ensino médio nesta pesquisa, e um protocolo de entrevista semiestruturada de autoria própria. Através dos escores totais observados na amostra (n=58), foram selecionados três estudantes que apresentaram os menores escores e três que apresentaram os maiores escores para participarem de entrevistas individuais, totalizando seis entrevistados. Os resultados quantitativos apontaram maior identificação dos alunos com estratégias autoprejudiciais como a preparação adequada antes de avaliações e o mau gerenciamento do tempo. Já os resultados qualitativos apontaram que, para o menor desempenho, foi possível observar que as atribuições de causalidade foram majoritariamente de *locus* instável, não controlável e externo. E, para o maior desempenho, foi possível observar que as atribuições de causalidade foram majoritariamente de *locus* interno, estável e controlável. Através das entrevistas, foram relatadas diferentes justificativas mobilizadas pelos estudantes para justificar o desempenho, como o estilo de aula dos professores, o estilo de aprendizagem, as características das disciplinas, a relação entre eles e os docentes,



afinidade pela disciplina, a valorização da área do conhecimento pela família e o baixa capacidade de organização do estudo e gerenciamento do tempo. Dessa maneira, esta pesquisa pode contribuir para o entendimento das diferentes atribuições causais realizadas por alunos do ensino médio e para o olhar crítico sobre a relação entre a aprendizagem e outros fatores como cognição, metacognição, relações interpessoais e emoções.

**Palavras-chave:**

Estratégias autoprejudiciais; Atribuição causal; Atribuição de desempenho; Ensino médio

## **Abstract**

Soares, Beatriz R.; Guimarães, Silvia B.; Eisenberg, Zena. Self-handicapping strategies and performance attributions by first-year high school students. Rio de Janeiro, 2024. 126 p. Master's Dissertation - Departamento of Education, Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro.

Self-regulation learning is the process of monitoring, controlling and reflecting on one's own learning according to the degree which students act at a cognitive, motivational and behavioral level in this context. Some research investigating the strategies observed in students in the context of learning has shown that, rather than helping them, they have a high potential for harm, the so-called self handicapping strategies. Using Jones and Berglas as the main theoretical reference for this construct, the present research articulates this construct with Weiner's attribution of causality, with the aim of providing a theoretical framework for investigating the adoption of self handicapping learning strategies by first-year high school students and the attribution of school performance. For that, the Self Handicapping Strategies Scale for university students, which was adapted for secondary school in this research, and a semi-structured interview protocol of my own authorship were used as instruments. Using the total scores observed in the sample (n=58), three students with the lowest scores and three with the highest scores were selected to take part in individual interviews, totaling six interviewees. The quantitative results showed that students identified more with self handicapping strategies such as inadequate preparation before assessments and poor time management. The qualitative results showed that, for the lowest performance, it was possible to observe that the causal attributions were mostly from an unstable, non-controllable and external locus. For the highest performers, the majority of causal attributions were internal, stable and controllable. Through the interviews, different justifications mobilized by the students to justify their performance were reported, such as the lecturing style of the teachers, the learning style, the characteristics of the subjects, the relationship between them and the teachers, affinity for the subject, the appreciation of the area of knowledge by the family and the low ability to organize study and manage time. In this way, this research can contribute to an understanding of different

causal attributions made by high school students and to a critical look at the relationship between learning and other factors such as cognition, metacognition, interpersonal relationships and emotions.

**Keywords:**

Self-handicapping strategies; Causal attribution; Performance attribution; High school

## **SUMÁRIO**

1. INTRODUÇÃO	18
1.1. O presente estudo	21
2. OBJETIVOS DE PESQUISA	23
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
3.1. Estratégias de aprendizagem	24
3.2. Estratégias autoprejudiciais de aprendizagem	28
3.2.1. Pesquisas sobre estratégias autoprejudiciais em universitários	33
3.2.2. Pesquisas sobre o uso de estratégias autoprejudiciais por alunos em etapa escolar equivalente ao ensino médio brasileiro	35
3.3. Atribuição de causalidade	40
3.3.1. Atribuição de desempenho à luz da Atribuição de Causalidade de Weiner	44
3.3.2. A relação entre a atribuição de causalidade e as estratégias autoprejudiciais	48
4. METODOLOGIA	50
4.1. Participantes	50
4.2. Instrumentos	51
4.2.1. Escala de Estratégias Autoprejudiciais - EEAPREJ (versão adaptada para estudantes do ensino médio)	51
4.2.2. Entrevista individual semiestruturada	52
4.3. Procedimentos de coleta de dados	53
4.3.1. Estudo piloto	53
4.3.2. Estudo de caso	54
4.4. Procedimentos de análise de dados	55
4.5. Procedimentos éticos	56
5. RESULTADOS	57
5.1. Análise descritiva dos dados da EEAPREJ	57
5.2. Análise de conteúdo da entrevista semiestruturada	59
5.2.1. Pré-análise	59
5.2.2. Grupos de códigos	60
5.2.3. Teste de confiabilidade	63

5.2.4. Análise descritiva dos dados das entrevistas	63
5.2.4.1. Justificativas para menor desempenho	64
5.2.4.2. Justificativas para maior desempenho	70
5.2.5. Relatos sobre itens da escala na entrevista	76
6. DISCUSSÃO	82
6.1. Estilos de aula e as aprendizagens	83
6.2. A influência da afinidade pelas disciplinas, dos professores e da família no desempenho	88
6.3. Desempenho, valorização e emoções	90
6.4. Problemas com o gerenciamento do tempo e sobrecarga escolar	93
6.5. O fenômeno de <i>self-handicapping</i>	97
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
8. REFERÊNCIAS	104
9. APÊNDICES	115
9.1. Termo de assentimento livre e esclarecido	115
9.2. Termo de consentimento livre e esclarecido para responsáveis	118
9.3. Protocolo de entrevista semiestruturada	121
9.4. Manual de códigos	122
10. ANEXOS	124
10.1. EEAPREJ	124
10.2. Parecer da Câmara de Ética em Pesquisa	126

**Lista de quadros**

Quadro 1 - Características dos entrevistados e seus desempenhos

## **Lista de tabelas**

Tabela 1 - Porcentagem de respostas da amostra distribuídas nos pontos da escala Likert por item da EEAPREJ

## **Lista de figuras**

Figura 1 - Fluxograma de grupos, subgrupos e códigos teóricos

Figura 2 - Fluxograma de grupos, subgrupos e códigos empíricos



*O exercício do bom senso, com o qual só temos o que ganhar, se faz no “corpo” da curiosidade. Nesse sentido, quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso.*

*Paulo Freire*

# 1.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho refere-se a uma pesquisa de mestrado tendo como ponto de partida as teorias sobre as estratégias autoprejudiciais de aprendizagem e atribuições de desempenho por alunos do primeiro ano do ensino médio.

O ensino médio é uma etapa da educação básica que é palco de muitos debates controversos. Entre eles, estão as investigações sobre os problemas de acesso e permanência, a identidade, o objetivo, o currículo e entre outros. De acordo com Sposito e Galvão (2004), apesar dos estudantes ingressarem no ensino médio com um certo entusiasmo e orgulhosos por terem chegado até ele, é comum que passem por uma diminuição da motivação e desencanto ao longo dos 3 anos. E no terceiro ano, ainda se deparam com um mar de possibilidades sobre ingressar ou não em universidades ou no mercado de trabalho.

Além disso, é uma fase em que as relações e interações sociais são peças-chave para entender como o indivíduo se constrói como jovem e como se insere em um contexto, como por exemplo, o contexto escolar (Carrano, 2008). A faixa etária dos 14 aos 18 anos, que é a idade em que os estudantes teoricamente estão no ensino médio, é também marcada por diversos fatores como a construção da própria identidade, a inserção em diferentes grupos sociais e novas formas de se relacionar e refletir sobre as relações em diferentes espaços e grupos.

Dessa maneira, é razoável presumir que muitos fatores, por exemplo os apresentados, poderão impactar a trajetória escolar dos estudantes e a aprendizagem. A aprendizagem é uma capacidade inata dos seres humanos. Porém, entender as variáveis pessoais e situacionais que impactam este processo, assim como o funcionamento da nossa cognição, não é. Partindo deste ponto, Góes e Boruchovitch (2020) destacam a importância do fomento das estratégias de aprendizagem autorreguladas e das capacidades cognitivas e metacognitivas dos alunos. Ou seja, a capacidade de resolução de tarefas em si mas também de

planejar, monitorar e avaliar as estratégias utilizadas e o próprio processo de aquisição de conhecimentos.

A aprendizagem autorregulada foi definida por Zimmerman (1989) como o processo de monitoramento, controle e reflexão sobre o próprio aprendizado de acordo com o grau em que os estudantes atuam a nível cognitivo, motivacional e comportamental em sua aprendizagem. Alguns autores destacam que esse processo de autogestão de pensamentos e comportamentos pressupõe um direcionamento para cumprir objetivos previamente estabelecidos, assim, o estudante deve ser capaz de analisar uma tarefa antes de ela ser feita, colocar em prática ações para tentar resolvê-la e depois avaliar criticamente as estratégias que utilizou e os resultados obtidos (Boruchovitch; Almeida e Miranda, 2017).

A autorregulação da aprendizagem deriva da autorregulação proposta por Bandura (1991), que é a capacidade do sujeito de ter uma conduta orientada e supervisionada a fim de alcançar seus objetivos, sendo ela resultado da interação entre fatores pessoais, comportamentais e ambientais (Bandura, 1991). Essa teoria tem como pano de fundo a Teoria Social Cognitiva, proposta por Bandura (1986), que situa o indivíduo como o principal responsável pelas suas ações e escolhas - de acordo com suas motivações e crenças individuais - e pelas consequências que elas podem gerar.

As estratégias de aprendizagem autorreguladas são relacionadas positivamente com melhor rendimento em contextos de aprendizagem escolar e também universitário (Boruchovitch, 1999; 2007), sendo o baixo ou nenhum uso delas atrelado a um desempenho aquém do ideal. Aliado a isso, os estudantes também podem utilizar estratégias com o objetivo de se protegerem de um possível resultado negativo e dos impactos que esse resultado é capaz de gerar na interpretação sobre si mesmo e dos outros a respeito do indivíduo. Essas são as estratégias autoprejudiciais.

Denominadas pela primeira vez pelos psicólogos Jones e Berglas (1978), as estratégias autoprejudiciais são adotadas pelos estudantes quando eles se deparam com um obstáculo no processo de aprendizagem e não conseguem mobilizar recursos no sentido de superá-lo, apresentando desculpas para justificar antecipadamente o possível insucesso e criando outros obstáculos (Berglas e Jones, 1978; Higgins, 1990; Miranda *et al.*, 2017; Mena, 2019). Como as intercorrências podem interferir no desempenho, o indivíduo tende a culpá-las

caso tenha um desempenho insatisfatório, eliminando assim a responsabilidade individual sobre o resultado obtido. Do mesmo modo que, se o desempenho for satisfatório ele tende a internalizá-lo, reforçando que obteve sucesso apesar das circunstâncias difíceis (Ganda, 2011; Ganda e Boruchovitch, 2015).

Essas estratégias ajudam a manter as emoções positivas e a motivação, visto que o estudante se exime de lidar com emoções negativas que podem surgir quando se depara com o fracasso (WEINER, 1985; 2010). Tal fato pode estar relacionado com a teoria de autovalor de Covington (2000), na qual o ser humano busca formas de preservar a sua imagem e manter uma imagem positiva de si. Muitas vezes, os alunos podem confundir o desempenho com seu valor enquanto ser humano (Ferradás, 2014; Mena, 2019). Assim, as estratégias autoprejudiciais têm como principal objetivo proteger o indivíduo do próprio julgamento e do julgamento dos outros a respeito de sua capacidade, mas também a respeito do seu valor como pessoa.

Como as estratégias autoprejudiciais podem estar relacionadas com o desempenho apresentado pelos estudantes, torna-se necessário entender a que eles atribuem seu desempenho escolar, ou seja, quais as causas que eles encontram para justificar esse desempenho – seja ele positivo ou negativo. Apesar de existirem diferentes Teorias da Atribuição Causal e modelos sobre o tema, deve-se considerar as diferentes possibilidades para o estudo de algum fenômeno, pois cada uma pode se mostrar mais apropriada dependendo do ponto de vista do qual o objeto de interesse está sendo observado (Ross e Fletcher, 1985; Graham e Williams, 2009). Graham (2020) destaca que não existe uma teoria da atribuição causal que seja unificadora, mas sim um conjunto de teorias que têm como unidade de estudo a percepção de causalidade por diferentes perspectivas.

A teoria de Weiner (1979;1985) é amplamente difundida pela academia, pois ele é o grande responsável pela união da atribuição causal com estudos sobre educação e motivação. O pesquisador propôs um modelo de classificação das causas para o sucesso e o fracasso no desempenho acadêmico que será discutido ao longo deste trabalho, assim como a relação estabelecida entre a atribuição de causalidade e o desempenho. Além disso, muitos outros pesquisadores enfatizam a influência do estilo atribucional dos professores na atribuição de causas feita pelos alunos, propondo o debate sobre as variáveis que impactam essa relação, para além do caráter pedagógico e da realização de tarefas.

Dessa maneira, o presente trabalho propõe uma articulação entre as estratégias autoprejudiciais de aprendizagem e a atribuição de desempenho feitas por alunos do primeiro ano do ensino médio para explicar o desempenho deles em disciplinas que apresentam maior e menor desempenho, buscando entender como esses construtos podem estar relacionados. Assim, além da presente pesquisa contribuir para enriquecer o campo sobre os desafios que se apresentam a esse segmento específico da educação básica que é o ensino médio, se justifica pela lacuna encontrada nos estudos brasileiros da área, seja pelo baixo número de estudos sobre o tema ou também pela análise do construto em questão ser feita somente em alunos do ensino superior.

Também é visto como um potencial desta pesquisa a relação encontrada de maneira expressiva na literatura entre a utilização dessas estratégias e o desempenho acadêmico e escolar. Para isso, a compreensão da atribuição que os alunos fazem a respeito do desempenho que obtém em disciplinas que possuem maior e menor desempenho se mostra como um terreno fértil a ser explorado, pensando no quanto essas atribuições e o uso das estratégias autoprejudiciais podem impactar a experiência escolar dos estudantes, a motivação, a satisfação, a permanência e a conclusão da escolarização básica.

## 1.1

### O presente estudo

O comportamento de *self-handicapping* é considerado cíclico, pois o uso de estratégias autoprejudiciais, de acordo com Rhodewalt (2008), promove o uso futuro de estratégias autoprejudiciais. E o fracasso, para o autor, acaba perpetuando o *self-handicapping*, pois contribui para aumentar a incerteza sobre o desempenho e sobre si mesmo. A adoção dessas estratégias com alto potencial de prejudicar o desempenho acadêmico (Covington, 1992), ao longo do tempo, acaba por levar ao interesse reduzido na realização de tarefas pelos estudantes, além da exaustão emocional (Higgins e Berglas, 1990).

As pesquisas de Ganda e Boruchovitch (2015) e de Lima (2011) mostram que a estratégia autoprejudicial mais citada pelos participantes dos estudos foi a procrastinação, que pode contribuir para o aumento do estresse e da ansiedade. A alta ansiedade durante uma avaliação, por exemplo, é muitas vezes a principal

responsável por resultados abaixo do esperado (Bzuneck, 1991; Pekrun *et al.*, 2011).

São encontradas algumas definições de procrastinação na literatura acadêmica. No contexto educacional, pode ser entendida como o adiamento do início ou da conclusão de tarefas voltadas ao estudo, como o adiamento do estudo em casa, da resolução de exercícios e de leituras (Beswick, Rothblum e Mann, 1988; Schouwenburg, 2004). De acordo com Steel (2007), a procrastinação também se relaciona com aspectos ambientais e situacionais, assim como com os processos da cognição e metacognição. Além disso, é preditora de efeitos negativos tanto em termos acadêmicos e mensuráveis, como notas, ou em termos psicológicos.

Pesquisas como a de Eccles *et al.* (1993), Gottfried *et al.* (2001), Schwinger (2013), entre outras, apresentam evidências para que o uso de estratégias autoprejudiciais seja analisado por domínios específicos, no caso das escolas, as disciplinas. Essas pesquisas estão ancoradas em um pressuposto muito importante para o *self-handicapping* encontrado na obra de Jones e Berglas (1978), que diz que para diferentes “arenas” - campos ou disciplinas, por exemplo - são atribuídas diferentes importâncias e, conseqüentemente, diferentes esforços. Porém, ao utilizar escalas de autorrelato para verificar o uso de estratégias de *self-handicapping* por alunos em domínios diferentes, Green *et al.* (2007) acreditam que tiveram seus resultados enviesados pela própria escala que utilizaram, pois foi solicitado aos estudantes que preenchessem algumas vezes a mesma escala, cada vez tendo uma disciplina como base.

Dessa maneira, o presente estudo não propõe estudar domínios, ou disciplinas escolares específicas, pois esbarra em uma limitação considerável para a coleta de dados. Pensando em contornar este obstáculo, será considerada a disciplina que o aluno relatar ter menor desempenho e outra que ele relatar ter maior desempenho. Assim, entende-se que as atribuições de causalidade que os estudantes fazem frente às disciplinas em que possuem maior e menor desempenho também podem ser preditores para o uso de estratégias autoprejudiciais.

## 2.

### OBJETIVOS DE PESQUISA

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a adoção de estratégias autoprejudiciais de aprendizagem por alunos do 1º ano do ensino médio e a atribuição do desempenho escolar. Para contemplar essa proposta de investigação, o presente estudo possui os seguintes objetivos específicos:

- Identificar quais estratégias autoprejudiciais de aprendizagem os estudantes do 1º ano do ensino médio utilizam;
- Compreender como se dá a atribuição do desempenho dos estudantes nos diferentes perfis de desempenho escolar;
- Analisar as diferentes atribuições de desempenho dos estudantes nos diferentes perfis de uso das estratégias autoprejudiciais de aprendizagem.

### 3.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, serão apresentadas as bases teóricas essenciais para a construção desta pesquisa, a fim de possibilitar a articulação entre as estratégias autoprejudiciais de aprendizagem e a atribuição de desempenho feitas pelos alunos. Se faz necessária também a seção introdutória sobre estratégias de aprendizagem, essencial para a contextualização das estratégias autoprejudiciais.

### 3.1

#### Estratégias de aprendizagem

As estratégias de aprendizagem foram definidas por Dansereau (1985, *apud* Góes e Boruchovitch, 2020, p. 17) como “sequências de procedimentos utilizados com o propósito de facilitar a aquisição, o armazenamento e a utilização da informação”. O uso dessas estratégias aumenta a chance de obtenção do sucesso na aprendizagem, pois são considerados os estudantes mais autorregulados. Para Zimmerman (2002), estudantes autorregulados são proativos e capazes de entender seus pontos fortes e fracos no processo educativo, além de definirem objetivos de maneira prévia e persegui-los, promovendo assim uma aprendizagem mais satisfatória. Essas capacidades, de acordo com o autor, promovem maior motivação para aprender, aumentando as chances do sucesso acadêmico.

De acordo com Dembo (2001), o prévio entendimento sobre as estratégias de aprendizagem deve ser inseparável dos processos educativos. Porém, saber quais estratégias existem não é suficiente, é necessário saber empregá-las em diferentes situações e contextos. Muitas vezes os estudantes usam estratégias comuns e mais gerais, como a repetição e a tentativa-erro. Além disso, é reconhecida a relevância da aprendizagem observacional e da importância de modelos, como por exemplo, os professores (Bandura, 2008). Tal fato é importante para demonstrar tamanha influência da figura do professor no fomento



das habilidades autorregulatórias dos seus alunos, uma vez que eles precisam dessas habilidades bem desenvolvidas para que possam fomentá-las.

São encontradas algumas classificações diferentes dessas estratégias na literatura. Este trabalho terá como base a classificação de Garner e Alexander (1989), que categoriza-as em cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas são aquelas que estão relacionadas diretamente com as ações para a resolução de tarefas ou entendimento de conteúdos, sendo mobilizadas no momento das ações destacadas. Já as estratégias metacognitivas podem ser usadas antes ou depois das atividades cognitivas.

As estratégias cognitivas podem ser divididas em estratégias de ensaio, elaboração e organização. As estratégias de ensaio são definidas pela repetição das informações que se pretende aprender, seja através da fala ou da escrita. É o exemplo de falar continuamente algum conceito em voz alta, escrevê-lo ou fazer resumos sobre algum tema. Porém, as estratégias de ensaio podem variar na complexidade e eficiência de acordo com a postura passiva ou ativa do estudante. A simples repetição é considerada passiva quando comparada à elaboração de resumos e destaque de textos (Pianca e Alliprandini, 2022). Essa passividade, de acordo com Góes e Boruchovitch (2020), está atrelada à baixa exigência de processos cognitivos e à aprendizagem não significativa.

Já as estratégias de elaboração envolvem modificações pessoais nos materiais de interesse para que eles se tornem mais significativos, favorecendo assim a recordação dos assuntos em momentos posteriores. São exemplos de estratégias de elaboração as anotações, o esforço de reescrever algo com as próprias palavras, a resolução de questões e a identificação e criação de analogias. Essas estratégias demandam, de acordo com Weinstein *et al.* (2011), maior esforço cognitivo, uma vez que o estudante estará elaborando ativamente a partir do conteúdo de interesse e provavelmente isso irá envolver a relação com conteúdos que ele já sabia.

As estratégias de organização, por fim, são aquelas que envolvem a seleção e organização de informações em formatos variados, de forma que sejam criadas relações e conexões entre conceitos. São exemplos dessas estratégias os esquemas, mapas conceituais, criação de categorias e diagramas, capazes de ajudar o estudante na criação de significado para os novos assuntos estudados (Weinstein *et al.*, 2011).

Nos parágrafos acima, foram descritas as estratégias de aprendizagem cognitivas, ou seja, aquelas que os estudantes utilizam para lidar com alguma informação nova com o objetivo de entendê-la. As estratégias metacognitivas, por sua vez, são “procedimentos que orientam o planejamento, o monitoramento e a regulação do pensamento durante a realização da tarefa” (Góes e Boruchovitch, 2020, p. 18). Elas podem ser utilizadas de maneira prévia ou posterior à atividade cognitiva e são divididas em estratégias de planejamento, monitoramento e regulação (Pintrich, 1999).

Elaborar planos de estudo, estabelecer metas a serem alcançadas, analisar as tarefas antes de serem realizadas refletindo sobre o que fazer para obter sucesso e elaborar planos de ação são tipos de estratégias metacognitivas de planejamento. São aquelas que envolvem o esforço de planejar ações para a obtenção de bons resultados na aprendizagem. Já as estratégias de monitoramento são aquelas utilizadas a fim de monitorar a aprendizagem e checar se o entendimento está adequado e se as metas previamente estabelecidas foram atingidas (Góes e Boruchovitch, 2020). Nessa etapa o estudante faz uma avaliação do processo e entende se é necessária uma modificação da rota que ele estava seguindo.

As estratégias de regulação são as modificações ou não do comportamento a partir da reflexão do processo que ocorre através da monitoração. Dessa maneira, o estudante faz escolhas de seguir agindo de uma determinada maneira ou de mudar o plano de ação de acordo com a avaliação de resultados, metas e objetivos pretendidos. De acordo com Pintrich (1999), as estratégias de monitoramento estão intimamente associadas com as estratégias de planejamento, à medida que a monitoração pode sugerir a necessidade de realinhar o comportamento com os critérios de interesse. O pesquisador destaca algumas estratégias reguladoras como a releitura de parte de um texto que não ficou muito bem entendida, a adequação do ritmo de leitura de materiais de acordo com o grau de dificuldade percebido e a escolha de pular questões mais difíceis em uma prova e deixar para fazê-las depois.

Santos e Alliprandini (2017) realizaram uma pesquisa com alunos do ensino médio, com o objetivo de ensinar alunos do 3º ano sobre o uso de estratégias de aprendizagem. Eles realizaram uma intervenção através de encontros com os alunos, ensinando-os a usarem estratégias como o fichamento de textos, resumo de conteúdos, a elaboração de perguntas sobre a matéria e entre

outras. E obtiveram resultados que apontaram mudanças no uso das estratégias e aumento no uso de estratégias de aprendizagem cognitivas. Essa pesquisa serviu de pré-teste para a pesquisa que será apresentada a seguir.

Santos e Alliprandini (2020), em uma pesquisa integrando o ensino de estratégias de aprendizagem com os conteúdos curriculares da disciplina de Biologia, realizaram intervenções com alunos do 3º ano do ensino médio. A turma foi escolhida pelos frequentes relatos dos professores da escola a respeito da desmotivação e do desinteresse dos estudantes. Inicialmente, aplicaram uma escala para os alunos para entender o uso dessas estratégias. Os alunos foram incentivados a refletir sobre o preenchimento dos itens e tiveram aulas sobre o que são essas estratégias e como utilizá-las. Posteriormente, foram ministradas aulas em formatos que levassem os alunos a continuar a reflexão sobre essas estratégias. Uma das propostas de aula foi ensinar os sistemas do corpo humano com softwares de computador na sala de informática, através de mapas conceituais. Os alunos, além de aprender o conteúdo da disciplina, discutiram sobre o que é um mapa, como e quando utilizar esse recurso. Eles foram instruídos a construir os próprios mapas e os pesquisadores ressaltaram o surgimento de debates importantes como a forma de organizar conteúdos, a identificação da necessidade da ajuda do professor e a solicitação para tal. Outras aulas foram ministradas em outros formatos, nos quais foram exigidas dos alunos tarefas diferentes e a reflexão com a turma sobre o processo.

Como resultado, os alunos aumentaram a frequência na realização das tarefas, assim como demonstraram a mudança de postura em sala de aula através de anotações ativas, questionamentos a respeito de possíveis dúvidas e melhores habilidades de resumo, fichamento e elaboração de perguntas e respostas sobre os conteúdos. Vale destacar, ainda a respeito da pesquisa citada anteriormente, que os alunos apresentaram resistência nas fases iniciais da intervenção, dizendo que esse método exigia muitos esforços e que gostariam do retorno das aulas expositivas. Porém, essas reclamações cessaram até o final da intervenção. De fato, tarefas que exigem um menor esforço cognitivo são mais confortáveis de serem realizadas. Dessa maneira, os estudantes podem apresentar resistência quando propostas novas são apresentadas. Porém, os professores precisam estar cientes dessa resistência e da necessidade de enfrentá-la na tentativa de proporcionar aos alunos

o avanço no uso das próprias habilidades e na aquisição de outras, tornando o processo de aprendizagem cada vez mais complexo e enriquecedor.

A pesquisa de França *et al.* (2023) mostra um estudo da mobilização de um conceito da física, o conceito de calor, através do fomento de estratégias de aprendizagem metacognitivas com uma turma de alunos do 2º ano do ensino médio. Ela se ancora na Teoria dos Campos Conceituais, proposta por Vergnaud (1993), na qual o foco está na compreensão da aprendizagem de competências consideradas complexas. O pesquisador propõe que o estudo da aquisição de conhecimentos não deve ser feito através apenas da aquisição de definições de conceitos, mas sim através da proposição de situações e problemas nos quais esse conceito pode ser mobilizado. Como resultado, França e colaboradores (2023) encontraram dados que possibilitaram perceber que os alunos tomaram consciência sobre a sua própria compreensão do conceito de interesse, assim como conseguiram verificar como a sua concepção divergia ou se aproximava da compreensão dos demais alunos, dos docentes e também dos olhares possíveis para um mesmo fenômeno. Além disso, foi promovida a reflexão dos estudantes a respeito da necessidade ou não de ajustes nas suas concepções, de forma que eles tivessem autonomia para elaborar diferentes formas de expressar o que estava sendo analisado.

Os estudantes, em qualquer nível de escolaridade que se encontrem, podem usar mais ou menos as estratégias de aprendizagem que foram exemplificadas, sendo tal fato muitas vezes diretamente proporcional ao nível de autorregulação deste indivíduo. Dessa maneira, uma das possíveis causas para o baixo desempenho é o pouco ou nenhum uso de estratégias de aprendizagem. Mas, aliado a isso, os alunos podem lançar mão de estratégias guiadas por um comportamento defensivo, pela insegurança do desempenho que será obtido e pelas implicações que isso pode gerar na autoestima e na sua imagem perante aos outros. Essas estratégias são as estratégias autoprejudiciais, que serão abordadas na seção a seguir.

### 3.2

#### Estratégias autoprejudiciais de aprendizagem

As estratégias autoprejudiciais têm sido, nas últimas décadas, um dos objetos de estudo da Psicologia Social e da Psicologia Educacional, tanto em pesquisas internacionais (Thomas e Gadbois, 2011; Schwinger, 2013; Urdan, 2004; Midgley e Urdan, 2001; Midgley, Arunkumar e Urdan, 1996; Schwinger *et al.*, 2022; Zhang *et al.*, 2021) quanto em pesquisas nacionais (Boruchovitch e Ganda, 2012, 2016; Boruchovitch e Marini, 2014; Marini, 2012; Vargas *et al.*, 2018; Ganda, 2016, 2017; Minutti, 2021).

O uso dessas estratégias pode ser observado em diferentes âmbitos da vida. Assim, muitas pesquisas têm sido feitas sobre o uso por pacientes hipocondríacos (Smith *et al.*, 1983), pacientes que fazem o uso de drogas e álcool (Tucker *et al.*, 1981), nas performances atléticas e esportivas (Guillaume *et al.*, 2008) e entre outros. Porém, muitas pesquisas também se apresentam no âmbito da educação e de ambientes de ensino-aprendizagem como escolas e universidades (Urdan e Migley, 2001; Schwinger *et al.*, 2014; Schwinger *et al.*, 2022; Khaneghahi *et al.*, 2022; Raoof *et al.*, 2019)

O conceito de estratégias autoprejudiciais é uma tradução do conceito de *self-handicapping* proposto por Jones e Berglas em 1978. Eles denominaram como *self-handicapping* qualquer ação ou escolha que o indivíduo faz de maneira intencional e prévia, em momentos que obterá algum desempenho, que possibilite a ele se desculpar pelo possível fracasso ou de se vangloriar pelo possível sucesso. Assim, esse indivíduo passa a ser chamado na literatura de *self-handicapper*, não havendo tradução em português até o momento. São comportamentos de defesa usados para proteger a autoestima do indivíduo, protegendo também a percepção de capacidade e o valor que o indivíduo atribui a si mesmo e que os outros atribuem a ele.

Apesar de Jones e Berglas serem os autores que cunharam o conceito, Alfred Adler (1926) foi o primeiro autor a fazer correlação entre atitudes - que viriam a ser chamadas de autoprejudiciais - para proteger o conceito que o indivíduo possui sobre si mesmo, ou seja, o autoconceito. E Heider (1958) contribuiu para o avanço dos estudos nesse tema propondo que o desempenho

pode ser atribuído individualmente de maneira egoísta, sendo as coisas boas causadas pelo próprio indivíduo, mas as coisas consideradas ruins impostas a ele.

O *self-handicapper* se engaja em comportamentos ou declarações que permitem a internalização do sucesso e a externalização do fracasso, deixando de investir tempo no desenvolvimento de estratégias eficazes e podendo levá-lo a obter um mau resultado. Porém, o objetivo não é garantir o próprio fracasso e sim dar desculpas caso ele aconteça, assim como se orgulhar do sucesso se ele aumentar a autoestima e for importante para a autoimagem. Isso acontece pois o *self-handicapper* tem sua autoimagem atrelada a sua competência em exercer as tarefas que foram propostas, por isso, é gerada uma preocupação exagerada quando é preciso colocar essa imagem à prova.

Jones e Berglas (1978) enfatizam que o uso dessas estratégias não se relaciona somente com o medo do fracasso público e com o julgamento de terceiros, mas também com o autoconceito. É necessário um autoconceito e uma autoimagem à zelar para que as estratégias autoprejudiciais sejam adotadas e esse autoconceito deve ser importante para o indivíduo. Dessa maneira, o indivíduo utiliza essas estratégias na tentativa de se autoafirmar não somente para os outros, mas também para si mesmo.

Autores como Birney, Burdick e Teevan (1969) relataram que algumas pessoas agem no sentido de proteger o valor que possuem como pessoa, pois o fracasso é interpretado por elas como baixa capacidade e, conseqüentemente, baixa valorização tanto pessoal quanto social. Para eles, esse medo do fracasso pode motivar o uso das estratégias autoprejudiciais, como por exemplo baixa importância na realização de algumas tarefas, além de motivar que menos esforço seja aplicado. Dessa maneira, tais desculpas seriam mais aceitas e se afastariam de um fracasso justificado pela incapacidade. O que também se relaciona com a teoria de autovalor de Covington (2000), em que o ser humano busca formas de preservar a sua imagem e manter uma imagem positiva de si. Assim, muitas vezes, os alunos podem confundir o desempenho com seu valor enquanto ser humano (Ferradás, 2014; Mena, 2019).

Para Snyder (1989), o uso de estratégias autoprejudiciais ocorre quando não há certezas sobre o sucesso em uma arena que é importante para a pessoa, pois para diferentes arenas são atribuídas diferentes importâncias. Arenas são os diferentes domínios, que podem ser entendidos como disciplinas ou como áreas

específicas de estudo. Tal fato é uma importante justificativa para a investigação da adoção de estratégias autoprejudiciais em domínios específicos e não como um traço generalizado e de personalidade, o que é seguido e defendido por muitas pesquisas recentes da área (Mccrea e Hirt, 2001; Shwinger, 2013; Urdan, 2004; Midgley e Urdan, 2001).

Os feedbacks também desempenham um papel muito importante no uso dessas estratégias, pois as pessoas - em especial as mais novas - tendem a não entender se os reforços sociais obtidos quando apresentam algum resultado são advindos do desempenho adequado que eles mostraram ou de ato de amor e carinho. Assim, caso entendam que o desempenho está diretamente ligado à estima que os outros terão por elas, fracassos se tornarão de fato muito custosos para serem permitidos. Dessa maneira, a adoção de estratégias autoprejudiciais assume um papel de controle, mesmo que ineficiente, do amor e da admiração (Berglas e Jones, 1978).

De acordo com Leary e Shepherd (1986), foi identificado na literatura que o mesmo termo, *self-handicapping*, era utilizado para descrever dois fenômenos parecidos, porém, diferentes. O primeiro fenômeno, apresentado por Berglas e Jones (1978), retrata o *self-handicapping* como a *construção de um impedimento*. Assim, o indivíduo cria obstáculos ou exagera os obstáculos já existentes, na tentativa de que eles sirvam como desculpa para um possível fracasso. É necessário que o impedimento retratado seja interpretado como um impedimento de fato tanto para o próprio indivíduo como para os outros, caso contrário, não seria possível atribuir a culpa a ele.

Já o segundo fenômeno, descrito por Smith *et al.* (1983), retrata o *self-handicapping* como *declarações que os indivíduos fazem a respeito de estados psicológicos, físicos ou mentais, de modo que o fracasso possa ser atribuído a seus sintomas*. Nesse caso, os indivíduos apresentam declarações como “não estou muito bem hoje”, “ando muito ansiosa”, “estou mal-humorada”, entre outras. Essas afirmações podem ou não ser verdadeiras, porém, não são observados comportamentos que de fato possuam altas chances de levar o indivíduo ao fracasso.

Dessa maneira, Leary e Shepherd (1986) propuseram a classificação do *self-handicapping* com base nesses dois fenômenos, entendendo o primeiro fenômeno como ***self-handicapping comportamental*** e o segundo fenômeno

como *self-handicapping* **autorrelatado**. Deve-se notar que não necessariamente os obstáculos ou as declarações irão prejudicar o desempenho. Porém, em ambos os casos, estratégias são utilizadas de maneira prévia como forma de prevenir a atribuição de resultados insatisfatórios à falta de habilidades e/ou competências pessoais, na tentativa de o indivíduo proteger a sua imagem perante a si mesmo e aos outros. Além disso, os autores enfatizam que o *self-handicapping* comportamental é mais persuasivo e convincente do que o *self-handicapping* autorrelatado.

Com base na classificação apresentada, é possível identificar alguns comportamentos e atitudes que são considerados estratégias autoprejudiciais. Mas Rhodewalt (2008), em sua revisão de literatura sobre o tema, diz que basicamente qualquer condição, atitude, estado, comportamento ou declaração pode ser considerada uma estratégia autoprejudicial. Desde que essas estratégias estejam sendo utilizadas com a intenção de internalizar o sucesso e externalizar o fracasso por indivíduos que não tem muita confiança no desempenho que irão obter em algo.

De acordo com Tice e Baumeister (1984), até o esforço pode ser considerado uma estratégia autoprejudicial, pois ele pode ser empregado em excesso pelos indivíduos para manipular a percepção dos outros sobre a forma que estão agindo. Dessa maneira, o esforço está sendo feito apenas com o objetivo de obter aprovação social e não impacta o resultado da ação, não sendo assim capaz de aumentar as chances de obter um maior desempenho pelo maior esforço empregado.

O uso de estratégias autoprejudiciais, de acordo com Rhodewalt (2008), deriva de duas categorias diferentes, que são os fatores distais e os fatores proximais. O pesquisador propõe que os fatores distais são características do próprio indivíduo que o torna mais predisposto a utilizar essas estratégias, enquanto os fatores proximais são fatores situacionais, que podem estimular a adoção de estratégias autoprejudiciais.

Os fatores distais são, por exemplo, decorrentes de experiências passadas. Eles podem ter origem no desejo de proteger uma imagem de competência insegura que o indivíduo possui de si mesmo. O indivíduo entende que possui um histórico para essa insegurança se apresentar, como por exemplo, a vivência de situações em que obteve feedbacks de sucesso não-contingentes.



Além disso, os fatores distais também podem ter origem na crença de que as competências dos indivíduos são fixas e inatas, não podendo ser construídas.

Tal fato está ancorado nos estudos de Dweck (1999 *apud* Rhodewalt, 2008), que mostra que as pessoas podem acreditar que as habilidades são fixas e inatas ou que podem ser desenvolvidas ao longo da vida. Se o indivíduo acredita que não é possível desenvolver habilidades, ao se deparar com a sensação de incompetência, não há nada que ele possa fazer para mudar isso. Com base nessa perspectiva, alguns estudos empíricos mostram que os indivíduos que mais utilizam estratégias autoprejudiciais se aproximam dessa crença de que as habilidades são fixas. A pesquisa de Snyder e Smith (1982) contribui para essa relação entre o *self-handicapping* e as habilidades, pois os autores relatam que a capacidade e as habilidades impactam de maneira muito significativa a autoestima, enquanto o esforço, que é um aspecto variável e controlável, impacta menos.

Já os fatores proximais são antecedentes situacionais para a adoção de estratégias autoprejudiciais. São observados quando os indivíduos são chamados a mostrar competência em alguma área que está sendo valorizada por um determinado contexto social. Além disso, a presença de espectadores para julgar o comportamento do indivíduo em alguma área pode intensificar esses comportamentos. Isso acontece pois os fenômenos de *self-handicapping*, como Jones e Berglas dizem (1978), são

cognitivos, motivacionais e interpessoais. Eles são estratégicos enquanto iludem a consciência de maneira consciente. Eles podem ser intensamente privados, mas dependem de entendimentos culturais compartilhados que definem o significado simbólico da ação. Eles são, em última análise, controlados por uma sociedade que define a ordem de classificação dos rótulos estigmatizantes. (Jones e Berglas, 1978, p.9, tradução nossa).

### 3.2.1

#### *Pesquisas sobre estratégias autoprejudiciais em universitários*

No contexto brasileiro, é possível identificar algumas pesquisas que investigam a adoção de estratégias autoprejudiciais por alunos universitários. De

acordo com Soares, Vendramini e Guimarães (2022), foram encontradas 5 pesquisas empíricas, nas quais os dados serão sintetizados a seguir.

Marini e Boruchovitch (2014) investigaram as relações entre a motivação para aprender, as teorias implícitas de inteligência e as estratégias autoprejudiciais de aprendizagem dos estudantes. De forma resumida, os resultados indicam uma correlação positiva entre estratégias de aprendizagem, motivação intrínseca e motivação para aprender, enquanto há uma correlação negativa significativa entre estratégias de aprendizagem e estratégias autoprejudiciais. Adicionalmente, foi identificada uma correlação moderada e negativa entre motivação intrínseca e o uso de estratégias autoprejudiciais. Alunos que relataram maior utilização de estratégias de aprendizagem pontuaram mais na escala de motivação intrínseca e, simultaneamente, declararam menor uso de estratégias autoprejudiciais de aprendizagem.

Também foram investigadas as estratégias autoprejudiciais de aprendizagem utilizadas em contexto acadêmico por estudantes de pedagogia de universidades públicas brasileiras. Os resultados desta pesquisa, de autoria de Ganda e Boruchovitch (2015), mostraram que A maioria dos estudantes relatou a adoção de estratégias autoprejudiciais, tais como procrastinação, não leitura dos textos indicados, falta de organização do tempo de estudo, falta de atenção nas aulas, desinteresse pela frequência e falta de esforço individual. No entanto, a estratégia autoprejudicial mais mencionada pelos participantes deste estudo foi a procrastinação, um resultado que está em conformidade com achados de outras pesquisas e que pode contribuir para o aumento dos níveis de estresse e ansiedade entre os alunos (Tice & Baumeister, 1997; Schraw *et al.*, 2007). Já a pesquisa de Lima (2016) encontrou evidências de que quanto mais elevado o desempenho autorrelatado pelos estudantes, menor foi o relato de utilização de estratégias autoprejudiciais, embora tenham sido identificadas diferenças discretas. As estratégias mais frequentemente adotadas pelos estudantes foram o mau gerenciamento do tempo e a procrastinação.

O estudo de Ganda e Boruchovitch (2016) mostrou que os estudantes com maiores desafios no gerenciamento da atenção têm a tendência de internalizar mais o fracasso e externalizar mais o sucesso em suas atividades acadêmicas. Os resultados evidenciaram, também, que aqueles que adotam mais estratégias autoprejudiciais atribuem o fracasso a fatores internos e incontroláveis, ao passo

que o sucesso é principalmente atribuído a fatores externos a eles próprios. As autoras atribuem a divergência do *locus* de causalidade da atribuição do fracasso apresentada na literatura ao fato desses estudantes provavelmente identificarem que têm hábitos prejudiciais aos estudos.

O último estudo empírico é a pesquisa de Minutti, Santos e Ferraz (2021), que investigou a relação entre os construtos atribuição de causalidade intrapessoal, estratégias autoprejudiciais e a autopercepção de desempenho. Foi constatada a tendência de atribuir causalidade interna e controlável em situações de sucesso acadêmico. Porém, as estratégias autoprejudiciais, especialmente aquelas relacionadas ao gerenciamento de tempo e preparação, não parecem contribuir para uma percepção positiva do desempenho, embora sejam amplamente utilizadas como uma forma comum de preservar a autoimagem (Berglas & Jones, 1978).

Essas pesquisas demonstram a relação das estratégias autoprejudiciais com outras variáveis de interesse dos pesquisadores em amostras compostas por estudantes do ensino superior e contribuem para o estabelecimento de um panorama geral sobre pesquisas brasileiras na área. Na próxima seção, serão sintetizadas pesquisas sobre o tema com amostras de alunos no ensino médio brasileiro ou etapa equivalente em escolarização internacional.

### 3.2.2

#### *Pesquisas sobre o uso de estratégias autoprejudiciais por alunos em etapa escolar equivalente ao ensino médio brasileiro*

O campo das estratégias autoprejudiciais tem sido amplamente estudado em estudantes universitários, considerando-as como um construto global ao invés de relativo à domínios e/ou assuntos específicos (Elliot e Church, 2003; Martin *et al.*, 2001; Thomas e Gadbois, 2007). Os domínios podem ser entendidos como disciplinas ou como áreas específicas de estudo. É importante ressaltar que não foram encontradas pesquisas brasileiras analisando o uso dessas estratégias por alunos de outro segmento que não seja o universitário. Porém, o presente capítulo reúne pesquisas internacionais feitas com alunos em etapa escolar equivalente ao ensino médio brasileiro.

São observados menos estudos nas escolas, porém, com resultados semelhantes aos das pesquisas em alunos do ensino superior. De acordo com Schwinger (2013), essa semelhança se dá pela característica comum desses estudos de entenderem o *self-handicapping* acadêmico através de medidas globais (Abar e Loken, 2010; Midgley, Arunkumar e Urdan, 1996). Eles ainda destacam cinco estudos que consideram essas estratégias como específicas para cada disciplina (Leondari e Gonida, 2007; Midgley e Urdan, 2001; Schwinger e Stiensmeier Pelster, 2011; Turner *et al.*, 2002; Urdan, 2004), mas nenhum deles, além do estudo de Green *et al.* (2007), compara os resultados dos domínios entre si para entender sobre o construto de interesse.

Várias pesquisas juntam evidências para considerar a especificidade de domínios para entender o comportamento autoprejudicial dos estudantes. Eccles *et al.* (1993) descobriram que os valores subjetivos das tarefas das crianças eram diferenciados entre domínios ao longo do ensino fundamental. Gottfried, Fleming e Gottfried (2001) encontraram um declínio linear na motivação intrínseca dos alunos do ensino fundamental até o ensino médio, que produziram efeitos diferentes para as áreas específicas de conhecimento (maior declínio em Matemática, por exemplo).

Green *et al.* (2007) avaliaram, através da *Motivation and Engagement Scale (MES)*, as especificidades de três domínios: Matemática, Inglês e Ciências. Eles encontraram perfis de adoção de estratégias autoprejudiciais diferentes entre os domínios, porém, acreditam que os resultados podem ter sido enviesados pela própria escala. Bong (2001; 2009) revela a influência da especificidade dos domínios através das metas de realização, pois ele encontrou empiricamente uma diferença significativa entre elas em disciplinas como Inglês, Matemática, Coreano e Ciências.

Schwinger (2013) diz que as características de um determinado domínio podem influenciar o grau de adoção dessas estratégias. É o caso da Matemática, por exemplo, em que os alunos experimentam tarefas que possuem resultados específicos, que podem servir como feedback indireto para o aluno sobre a inteligência dele. Assim, a falha pode ser atribuída à baixa inteligência do próprio aluno de maneira superior quando comparada às outras disciplinas. Desta forma, aumenta-se a probabilidade do uso de estratégias autoprejudiciais pela atribuição

do fracasso ser interpretada como uma ameaça à autoestima (Weiner, 2005; Covington, 2004).

Na pesquisa de Haag e Götz (2012), a Matemática foi caracterizada pelos alunos como mais difícil do que alemão ou Inglês, o que corrobora com o raciocínio de Schwinger (2013), de que

assuntos possuem características diferentes que o tornam mais ou menos propenso a experimentar ou antecipar ameaças à sua autoestima. Consequentemente, isso deve se refletir em diferentes usos de *self-handicapping* acadêmico, autoconceito específico, interesse e realização como correlatos importantes de *self-handicapping* acadêmico (Schwinger, 2013, p 136).

Dessa maneira, os pesquisadores que “buscam tirar conclusões válidas sobre as consequências negativas do uso de estratégias autoprejudiciais na escola devem, portanto, optar por usar uma abordagem específica de domínio” (Schwinger, 2013, p. 140).

O uso das estratégias autoprejudiciais está ligado fortemente com as emoções dos estudantes. De acordo com a *Control-Value Theory of Achievement Emotions* (Pekrun, 2006), o fracasso antecipado atribuído ao *eu* produz uma vergonha antecipada. Esse é um tipo de fracasso que o indivíduo sente que não pode controlar, possivelmente produzindo ansiedade. E até as emoções podem ser consideradas importantes na discussão entre aspectos globais e de domínio. Alguns autores observam que a ansiedade pode ser considerada uma emoção mais relacionada com domínios específicos (Götz *et al.* 2006; Green *et al.*, 2007).

Para Haag e Götz (2012), por exemplo, a ansiedade em Matemática pode ser maior do que em outras disciplinas, pois ela é frequentemente considerada uma disciplina para a qual o esforço próprio não é suficiente para o aluno se sair bem. Assim, com base nesses autores, Schwinger (2013) argumenta que o despertar de emoções, como vergonha e ansiedade e o uso de estratégias autoprejudiciais são impulsionados principalmente por “*affordances* específicas de domínio” (Schwinger, 2013, p. 141).

Algumas pesquisas mostram a relação entre as estratégias autoprejudiciais e as metas de realização (Leondari e Gonida, 2007; Urdan, 2004; 2001). As metas de realização são os propósitos definidos em situações em que será obtido algum desempenho. No âmbito escolar, de acordo com suas metas de

realização, os alunos terão um grau de envolvimento maior ou menor com as tarefas de acordo com um conjunto específico de pensamentos, crenças, atribuições e afetos (Ames, 1992; Urdan, 1997). A teoria das metas de realização é considerada por muitos estudos como a lente através da qual as estratégias autoprejudiciais são examinadas.

Essas metas podem ser classificadas em quatro tipos, são eles: *metas de domínio* (ou de tarefa ou aprender), *metas de ego-aproximação* (ou performance-aproximação), *metas de ego-evitação* e *evitação de trabalho* (ou alienação acadêmica) (Harackiewicz *et al.*, 2002; Seele-Johnson *et al.*, 2000). Cardoso e Bzuneck (2004) fazem uma caracterização dessas metas a partir de Ames (1992), Urdan (1997) e Bzuneck (2002). Descrevem que o estudante voltado à meta *de domínio* busca novos conhecimentos e aprendizados. Preocupa-se essencialmente com o processo de aprendizagem e não necessariamente com o desempenho, não sendo tão afetado por possíveis fracassos. Já o estudante mais alinhado com a meta *ego-aproximação* tem como principal objetivo parecer inteligente perante o julgamento alheio, tendo uma preocupação maior com o seu desempenho.

A meta *ego-evitação* também demonstra uma preocupação do aluno com a sua capacidade e o julgamento alheio, porém, ao utilizá-la, o estudante está preocupado em não parecer incapaz ou menos inteligente que os demais. A quarta meta, *evitação de trabalho*, é a menos pesquisada e sugere que os alunos valorizam o sucesso acadêmico, porém, não empregam esforços para que de fato isso aconteça. As pesquisas ainda demonstram que as pessoas podem combinar algumas dessas metas no processo de aprendizagem, sendo que algumas dessas combinações têm potencial benéfico para a aprendizagem (Archer, 1994; Harackiewicz *et al.*, 1997).

De acordo com Leondari e Gonida (2007), alguns estudos mostraram que o uso das *metas de domínio* pelos estudantes está associado a maior motivação intrínseca e maior uso de estratégias cognitivas e autorreguladas, além de elevada crença de autoeficácia e emoções positivas a respeito da escola (Elliot, 1997; Urdan, 1997). Em contrapartida, foi encontrado um padrão negativo entre comportamentos e metas de *ego-evitação*. A relação dos comportamentos foi positiva com metas de *ego-aproximação* (Harackiewicz, *et al.*, 2002). Na pesquisa de Leondari e Gonida (2007), os autores encontraram uma correlação positiva

entre o uso de estratégias autoprejudiciais e os objetivos de desempenho, o que foi considerado estar de acordo com a literatura (Midgley e Urdan, 1995; Urdan *et al.*, 1998). Além disso, o uso dessas estratégias teve maior relação com as metas de *ego-evitação* do que com as metas de *ego-aproximação*.

O estudo também traz uma contribuição interessante sobre, aparentemente, os alunos que querem ter um bom desempenho para a aprovação dos responsáveis e professores tendem a fazer mais uso das estratégias autoprejudiciais, o que se relaciona fortemente com pesquisas sobre a relação entre a procrastinação e as expectativas irreais dos pais (Flett, Hewitt e Martin, 1995; Frost *et al.*, 1993). Ao longo dos anos escolares, algumas metas podem se transformar em outras. Assim, o padrão pode mudar da infância para a adolescência em termos de declínio de metas de tarefas, potencial indicador de maior adoção de estratégias autoprejudiciais (Londari e Gonida, 2007), o que pode estar relacionado também com a diminuição da motivação intrínseca ao longo dos anos escolares, sustentada por Gottfried, Fleming e Gottfried (2001).

Os estudos apresentados até agora têm em comum, em seus objetivos, a preocupação com a manifestação das estratégias autoprejudiciais pelos estudantes. Em contrapartida, Urdan (2004) propôs um estudo para avaliar os *preditores* da adoção dessas estratégias. Ele traz como arcabouço teórico as metas de realização não só pessoais como de professores e salas de aula, com base na percepção dos alunos. Urdan e Midgley (2003), por exemplo, demonstraram por meio de uma pesquisa que quando os alunos percebem metas orientadas para o domínio em sala de aula, eles têm maior tendência a adotar metas de *domínio*.

Porém, quando a sala de aula se orienta para o desempenho, tendem a utilizar mais metas de desempenho pessoal como *ego-evitação* e *ego-aproximação*, além de mais estratégias autoprejudiciais (Urdan *et al.*, 1998). Assim, a estrutura da sala de aula e a prática do professor podem ser consideradas preditores positivos de adoção de estratégias autoprejudiciais, principalmente quando estão alinhados com metas de desempenho (Midgley, Arunkumar, e Urdan, 1996; Midgley e Urdan, 1995; Urdan *et al.*, 1998).

Além da influência das salas de aula em termos de estrutura, as motivações dos alunos são influenciadas também pelas orientações da família (Fuligni e Tseng, 1999). Maehr e Nicholls (1984) argumentam que há uma forte influência da cultura em que o estudante está inserido, variando entre

características coletivistas ou individualistas dela própria. De acordo com Urdan (2004), integrantes de culturas individualistas tendem a ter suas metas de realização motivadas pelo interesse em superar as outras pessoas para aumentar o ego e o orgulho próprios, enquanto integrantes de culturas coletivistas tenderiam ao propósito de deixar a família orgulhosa ou o grupo orgulhoso no geral.

As pesquisas de Fuligni (1997) e Suarez-Orozco e Suarez-Orozco (1995) constataram que estudantes imigrantes, apesar de enfrentarem diversos obstáculos culturais e econômicos, como o uso não predominante do Inglês em casa e níveis educacionais geralmente baixos dos pais, frequentemente obtêm pontuações mais elevadas em índices de motivação e desempenho. Os autores ainda sugerem duas explicações para isso. Possivelmente, os estudantes imigrantes podem ser influenciados pela crença de que migrar para outro país significa aproveitar oportunidades maiores que aquelas encontradas no país de origem, principalmente as oportunidades educacionais. Outra possibilidade seria o entendimento do sacrifício dos pais para a mudança de país, fazendo com que esses estudantes se esforcem para não os decepcionar. Tal discussão, para Urdan (2004), se torna essencial para entender os preditores da adoção de estratégias autoprejudiciais pelos alunos, pois eles não são afetados da mesma maneira.

### **3.3**

#### **Atribuição de causalidade**

As ações humanas são direcionadas de forma que permitam o entendimento do mundo e explicações para os eventos vividos e observados, garantindo, assim, a previsibilidade dos acontecimentos (Heider, 1958). Os indivíduos tendem a fazer interpretações das situações que vivem, tentando estabelecer conexões entre elas, e entender o motivo de terem acontecido, em uma tentativa de controlar e prever situações futuras. Assim, a Teoria da Atribuição de Causalidade surgiu com o objetivo de investigar como os indivíduos interpretam os eventos que ocorrem com eles ou com terceiros (Heider, 1994; Weiner, 1979;1985). Ela explora as causas que os indivíduos elegem para eventos



variados, sendo pesquisada ao longo dos anos em relação a diversos outros construtos e teorias.

São observadas na literatura algumas Teorias da Atribuição de Causalidade, sendo as mais relevantes as teorias de Heider, Kelley, Jones e Davis, Jones e Nisbett, Weiner e Russel (Biddle, 1998). Ferreira (2019) fez uma revisão bibliográfica recente sobre o tema, enfatizando a relevância da atribuição causal nos processos educativos e, principalmente, no desempenho dos alunos no geral. Assim, o histórico que será brevemente apresentado a seguir segue a ordem cronológica das teorias de atribuição que foram compiladas pelo pesquisador.

Fritz Heider (1944) foi o pioneiro no estudo da atribuição causal. Seu trabalho, curiosamente, não começou a partir da percepção de pessoas, e sim de objetos. O psicólogo se debruçou sobre a percepção que os indivíduos têm dos objetos e como eles “são de fato”, com base em uma discussão antiga sobre a percepção humana ser apenas um conjunto de sensações captadas pelos órgãos de sentido e interpretadas pela mente (Malle, 2011). Nessa perspectiva, as interpretações estão sujeitas a erros devido à presença de fatores causadores de distorção - a ilusão de ótica é um exemplo. O autor sugere que essa também é uma tendência na percepção interpessoal, destacando que a percepção das pessoas é influenciada por características arbitrárias como vontades, crenças e emoções. Ele também diz que a percepção tem maior influência no comportamento dos indivíduos do que a realidade e que esse comportamento pode, de acordo com ele, ser afetado por diversos fatores, sejam eles internos ou externos ao indivíduo (Heider, 1944).

É central para a teoria de Heider a percepção de que existem causas para comportamentos e a motivação humana para descobri-las, podendo elas serem atribuídas ao próprio indivíduo ou ao ambiente. Isso se dá pois, para o autor, é justamente a relação entre os seres humanos (fatores internos) e o ambiente (fatores externos) que produz os comportamentos. Heider destaca que os seres humanos tendem a fazer atribuições a causas estáveis, estando essa predisposição relacionada com a tentativa de ter uma leitura de mundo previsível de algum modo (Heider, 1958 *apud* Ferreira, 2019).

Os pesquisadores Jones e Davis (1965) deram seguimento aos estudos sobre o tema. Os autores propuseram o conceito de *inferências correspondentes*, que diz que as pessoas fazem inferências sobre as outras a partir de

comportamentos observáveis. Assim, quanto mais o outro for observado, mais informações são coletadas pelo observador e, por isso, mais sucesso será obtido na inferência de causas para as suas ações. Os autores apontam que um dos critérios para essas inferências é a quantidade de possíveis causas para os comportamentos, pois quanto menor o número de causas possíveis, mais facilmente o sucesso na inferência será obtido. Essa era uma tentativa de encontrar razões para as ações observadas a partir do ponto de vista de um outro observador, o que Malle (2011) já destacava possuir um caráter bastante subjetivo.

Já a Teoria da Atribuição de Kelley (1967) valoriza a racionalidade e a objetividade de inferências a respeito do comportamento, propondo o princípio da covariação. De acordo com esse princípio, os efeitos de um evento covariam com a uma possível causa para eles terem acontecido. Dessa maneira, quando um mesmo resultado é frequentemente obtido quando tal ação é tomada, tende-se a atribuir a essa ação a explicação do resultado obtido. O autor ainda define dois princípios como mecanismos que influenciam a atribuição de causalidade: os princípios do desconto e do aumento (Kelley, 1972).

O desconto é observado quando a causa de um comportamento é interpretada como a justificativa mais provável, excluindo, assim, todas as outras possíveis causas. Já o conceito do aumento se baseia em muitas possíveis causas para um comportamento, porém, algumas favorecem o acontecimento enquanto outras o torna mais difícil. Dessa maneira, quanto mais observado for um comportamento, a justificativa mais provável para o resultado será de ordem interna ao indivíduo (Kelley, 1972).

Os psicólogos Jones e Nisbett (1972) focaram na diferença de perspectiva na observação de eventos e comportamentos. Os autores destacaram que os observadores tendem a atribuir causas internas e pessoais quando observam ações de terceiros, porém, na qualidade de executores da ação, tendem a atribuir causas externas e situacionais. Assim, tais considerações enfatizam que *atores* e *observadores* partem de lugares diferentes e possuem informações diferentes a respeito de um mesmo evento, sendo essa uma informação importante para a atribuição de causas.

O estudo da atribuição causal foram unidos aos estudos sobre educação e motivação através das pesquisas de Weiner (1979; 1985; 1986). Em contextos educativos, ele propõe uma perspectiva sobre as atribuições causais entendendo-as

como as interpretações que os alunos fazem sobre as possíveis causas dos resultados que eles obtêm. Essas atribuições influenciam a motivação, as emoções, os resultados que os estudantes esperam obter em próximos eventos e, além disso, os comportamentos futuros. Dessa maneira, de acordo com a teoria, é atribuída uma causa a algum resultado obtido pelo indivíduo e interpretado por ele como sucesso ou fracasso. Além disso, o pesquisador postulou que as expectativas de obtenção de sucesso e fracasso influenciam o empenho na realização de tarefas, ou seja, as atribuições causais exercem influência sobre as expectativas, mas também sobre a motivação (Weiner, 1971).

Weiner (1985) elaborou um modelo para classificar as causas de sucesso e fracasso na realização de tarefas. Esse modelo é baseado em três dimensões principais, que são: *locus de causalidade*, *estabilidade* e *controlabilidade*. O *locus de causalidade* considera a localização da causa do comportamento como interna, do próprio indivíduo, ou externa, relacionada com fatores que não são pessoais. A *estabilidade* diz se a causa é estável e tende a perdurar ao longo do tempo ou instável e passageira. A *controlabilidade* se refere à causa ser controlável ou não, ou seja, se o indivíduo possui alguma influência sobre ela. Uma mesma causa pode ser interpretada de maneiras distintas, dependendo do indivíduo. Assim, a atribuição causal classificada nesse modelo tridimensional é subjetiva (Martini e Boruchovitch, 2004; Weiner, 2004).

As explicações que os estudantes propõem para atribuir o sucesso ou o fracasso escolar podem ser classificadas, de acordo com Weiner (1986; 1988), em seis fatores diferentes: 1) capacidade que o indivíduo possui de realizar a tarefa; 2) o esforço que ele emprega para realizá-la; 3) as estratégias que ele utiliza; 4) a tarefa em si e como ela é percebida em grau de dificuldade; 5) a influência que o professor exerce sobre a nota obtida; 6) o desempenho baseado na sorte ou no azar (Almeida, Miranda e Guisande, 2008). De acordo com essas classificações,

a capacidade pode ser entendida como uma causa interna, estável e fora do controle do sujeito; o esforço e as estratégias são vistos como causas internas, mas instáveis e controláveis pelo sujeito; e, tanto a dificuldade da tarefa, como a sorte e o professor, são vistos como causas externas, instáveis e fora do controle do indivíduo (Almeida, Miranda e Guisande, 2008, p. 2).

Weiner (1985) também incorporou as emoções em seu modelo de atribuição de causalidade, entendendo que as emoções podem resultar tanto de acontecimentos quanto das interpretações desses eventos, ou seja, as justificativas atribuídas a eles. Pekrun (2006) classifica as emoções próprias ou relacionadas com o contexto educativo, dentro ou fora da escola, como emoções acadêmicas ou de desempenho. O autor adota a classificação de emoção de Scherer (2009), na qual ela é entendida como um processo dinâmico que surge através da avaliação subjetiva de situações e acontecimentos. Para ele, todo processo emocional possui um componente cognitivo advindo de interpretações pessoais sobre pessoas, eventos e coisas e também relacionadas com reações neurofisiológicas. De acordo com Bzuneck (2018), essas emoções acadêmicas podem se alterar com o passar do tempo e têm sido estudadas no contexto da aprendizagem escolar sendo classificadas em positivas como satisfação e orgulho ou negativas, como medo, ansiedade, vergonha, tédio etc. E as produções científicas na área apontam para o impacto das emoções positivas na motivação e no desempenho acadêmico (Bandura, 2006; Frederickson; 2001; Sternberg, 2004). Efeitos opostos têm sido encontrados nas produções sobre o efeito das emoções negativas.

### 3.3.1

#### *Atribuição de desempenho à luz da Atribuição de Causalidade de Weiner*

As atribuições causais são utilizadas para encontrar justificativas para eventos e têm o potencial de impactar atitudes e expectativas futuras dos alunos, o sucesso e o fracasso escolar, assim como impacta a autoestima e o autoconceito (Weiner, 1979). Além disso, podem ser reflexo de experiências anteriores que esses estudantes tiveram nas atividades escolares. De acordo com Martini e Del Prette (2005), essas justificativas podem ser reais ou não. Porém, o fato delas existirem pode impactar no emprego de esforços pelo indivíduo, assim como pode fazer com que de fato a evitar ou não aproveitar com todo o seu potencial as atividades em contexto educativo.

É comum que os alunos expliquem seus fracassos atribuindo causas externas para eles terem acontecido e que percebam o sucesso como advindo de uma causa interna, pois isso pode ajudar a preservar a autoestima. Os estudantes que tendem a explicar o fracasso por meio de causas internas e estáveis tendem a

apresentar estratégias de aprendizagem mais fracas e menor desempenho acadêmico (Fernández, 2005; Almeida, Miranda e Guisande, 2008).

No âmbito do desempenho, Stephanou (2012) destaca que o sucesso e o fracasso acadêmico são experiências centrais para a construção da identidade do indivíduo e para a sua aprendizagem. De acordo com Eccles e Wigfield (2002), a interpretação que as pessoas fazem dos seus resultados possivelmente são mais importantes do que os resultados em si, visto que isso irá influenciar no emprego de esforços posteriores. Dessa maneira, a forma como o estudante atribui o baixo desempenho pode ser mais custosa a longo prazo do que o baixo desempenho em si, assim como pode aumentar a expectativa do fracasso subsequente.

Os resultados obtidos em tarefas se relacionam de maneira expressiva com a estabilidade das causas eleitas pelos alunos para tal. Atribuindo o sucesso a causas estáveis, é esperado o mesmo resultado, visto que a causa tende a perdurar. A mesma coisa acontece com o fracasso. Se o aluno tende a eleger causas estáveis para que ele aconteça, é estimulada a crença de impotência e imutabilidade, podendo levá-lo à desesperança e ao desamparo aprendido (Weiner, 1985; Pintrich e Schunk, 2002). Ou seja, levá-lo a pensar que ele está condenado a fracassar, não importa quanto esforço dedique à tarefa (Weiner, 1979).

Algumas pesquisas, como a de Marsh (1984; 1986), mostraram que atribuir o fracasso à falta de capacidade está relacionado com o menor desempenho acadêmico e que, quanto maior o desempenho do aluno, maior a observação de atribuição do sucesso a causas internas e do fracasso a causas externas. O fracasso interpretado como um evento externo ao indivíduo pode ser uma postura de esquiva, visto que o baixo resultado pode de fato advir de fatores pessoais e internos. Por exemplo, o aluno pode ter empregado pouco esforço na tarefa em questão. Essa é uma tendência que o próprio autor justifica como uma estratégia para manter a autoestima, promovendo a responsabilização apenas pelo sucesso.

Atribuir os eventos a si mesmo é uma forma de se responsabilizar pelos resultados obtidos, que, juntamente com a instabilidade e a controlabilidade, pode promover o sentimento de que há algo a se fazer a respeito (Coll, 2020). Assim, o maior favorecimento da aprendizagem acontece quando os alunos tendem a atribuir o sucesso e o fracasso a causas internas, instáveis e controláveis. A não controlabilidade e a estabilidade sugerem que não há nada que o indivíduo possa

fazer para mudar os resultados obtidos em uma próxima vez, podendo levá-lo inclusive ao emprego de menores esforços, visto que o resultado final já está entendido como certo, ou seja, como um fracasso inevitável (Reid, 2007).

Além dos estudos que investigam o desempenho dos alunos, há aqueles que mostram a importância da atribuição causal feita pelos professores na sua prática pedagógica, o impacto gerado na motivação, na própria atribuição dos estudantes e até no desempenho (Martini, 1999; Boruchovitch e Martini, 1997; Del Prette, 1990), evidenciando assim a influência que a relação entre professores e alunos pode estabelecer na atribuição causal. Essa relação, para Coll e Miras (1996), de maneira intencional ou não, possibilitam a transmissão de crenças, valores e interpretações dos professores a respeito dos alunos, do desempenho que eles mostram e entre outros aspectos. Desse modo, essa relação possui camadas mais profundas e muitas vezes não percebidas, que vão além das aulas e tarefas em sala de aula.

Além das atribuições de causalidade dos professores influenciarem os alunos, existe um outro fator muito importante e capaz de também exercer influência expressiva, que é a expectativa que os professores possuem sobre os resultados que serão obtidos pelos estudantes. Gama e Jesus (1994) demonstraram que os professores tinham baixas expectativas para o desempenho de alunos que eles consideravam menos inteligentes, assim como foi possível observar também a reprovação desses alunos. Juvonen (1988), ao analisar a atribuição de causalidade dos professores em relação ao aluno, mostrou que eles tendiam a eleger as justificativas do fracasso como estáveis, influenciando-os a ter baixa expectativa para o sucesso dos estudantes e alta expectativa para o fracasso. Isso pode fazer com que o docente se engaje em discursos ou práticas que endossam nos alunos o pensamento de que será reprovado de qualquer maneira, fazendo com que o emprego de esforços diminua e seja considerado insignificante, sendo essa uma atribuição não controlável (Fiske e Taylor, 1984).

Para Ferreira (2019), a atribuição dos sucessos e fracassos dos alunos deve ser realizada pelos professores de maneira que priorize o estabelecimento de causas controláveis, pensando na promoção de práticas educativas e experiências de aprendizagem mais motivadoras. Dessa maneira, a investigação das atribuições e o entendimento dos comportamentos, tanto dos professores quanto dos estudantes, se fazem necessários para que sejam geradas expectativas, reações,

concepções e ações mais motivadoras e com maior potencial de gerar melhorias futuras. O esforço, por exemplo, é uma causa comumente vista como controlável e instável. Assim, professores que valorizam o esforço ao invés da capacidade atuam ampliando as possibilidades do estudante se sentir capaz de realizar tarefas e lidar com possíveis obstáculos.

Foram encontradas pesquisas empíricas na literatura que analisam as atribuições causais para o desempenho de estudantes do ensino médio (Leite e Lima, 2015; Salvatierra, 2019; Ferreira e Andrade, 2017; Dantas Filho, 2017). Através da aplicação de dois questionários para alunos dos três anos do E.M., Leite e Lima (2015) verificaram que 74% dos alunos do 1º ano relataram não gostar de Química, enquanto no 2º e no 3º ano, apenas 5% relatou o mesmo. Os autores atribuem a diferença de afinidade pela disciplina ao fato do professor A do 1º ano ser diferente do professor B que atua no 2º e no 3º, interpretando através das respostas dos estudantes que o professor A possui dificuldades em atrair a atenção deles. Sobre os motivos para possuir afinidade ou não pela Química, 42,4% dos alunos do 1º ano relatam que o professor A não explica bem os conteúdos e 23,7% que as aulas são chatas, enquanto 33,9% dizem possuir dificuldade para a resolução dos exercícios. Segundo os alunos, o professor A não demonstra segurança e profundidade na transmissão de conhecimentos para eles. Enquanto isso, 41,7% dos alunos do 2º e 3º ano atribuem gostar de Química ao fato de o professor explicar os conteúdos bem, 24,2% ao fato de as aulas serem consideradas boas e 34% ao fato de considerarem Química importante nas suas vidas. Quando perguntados a respeito da importância de estudar, 100% dos alunos declararam ser importante. 59,5% dos integrantes do 1º ano ressaltaram que isso os possibilita alcançar um futuro melhor, sendo essa justificativa apresentada também por 28,1% dos alunos do 2º e do 3º ano. A respeito das formações, os dois professores possuem graduação completa. Porém, o professor B já atuava há 8 anos como docente enquanto o professor A estava na sua primeira experiência.

A pesquisa de Salvatierra (2019) abordou os interesses dos alunos e a influência da figura do professor no processo de aprendizagem. Foi disponibilizado um questionário via online e preenchido por 196 estudantes entre 18 e 30 anos. Dentre as 13 questões que foram respondidas, o artigo em questão se ateve à análise das respostas à pergunta “Qual a matéria que você mais gosta/gostava? E por quê?”, sendo 72% das respostas atribuídas ao interesse pelo

conteúdo da disciplina (fator externo à escola) e 28% ao professor (fator interno à escola). É válido destacar que, em relação ao professor, as habilidades interpessoais foram citadas como um fator para a qualidade da relação afetiva estabelecida entre professores e alunos. Também foi destacado o nível de conhecimento dos professores, porém, as habilidades destacadas com mais frequência foram as pedagógicas, ou seja, a didática do docente. Os alunos, ainda, relataram que estratégias como a aproximação do conteúdo ao cotidiano deles como fator motivador do aprendizado.

Por sua vez, a investigação de Ferreira e Andrade (2017) centrou-se na percepção dos professores sobre a relação entre eles e os estudantes do ensino médio, relacionando conflitos e afinidades com o desempenho acadêmico e outras variáveis. Foram selecionadas 10 professores, sendo 7 do sexo masculino e 3 do sexo feminino, que analisaram a relação com 100 alunos do segundo ano do segmento no total (cada professor com a sua turma). Os docentes preencheram uma escala capaz de avaliar a percepção dos professores sobre a qualidade do relacionamento com os alunos. Ao correlacionar afinidade ou conflito com o desempenho acadêmico, observou-se que o aumento da afinidade em geografia correspondeu ao aumento do desempenho acadêmico, ou seja, a nota do estudante era maior à medida que o relacionamento com os docentes era melhor. Através de análises estatísticas, foi possível observar maior afinidade entre professoras e alunas do que entre professoras e alunos do sexo masculino.

A pesquisa de Dantas Filho (2017) se deu através de entrevistas com alunos do curso de Engenharia de Pesca da Universidade Federal de Rondônia, levando os estudantes a relembrares o desempenho na disciplina de Matemática durante o ensino fundamental e médio. Foram selecionados para entrevista 20 alunos entre os períodos 2009-2 e 2015-2 que reprovaram em Matemática na graduação. Considerando o público participante, 70% relataram que tiveram desempenho regular ou ruim na disciplina no ensino fundamental e 75% no ensino médio. Além disso, quando analisado o desempenho deles no ENEM, apenas 15% relataram que foram bem na prova enquanto 50% responderam regular, 25% ruim e 10% péssimo. Além disso, foram levantadas as notas do ENEM desses alunos em Matemática, refletindo um total menor do que 600 pontos. Por fim, o pesquisador perguntou quais eram as maiores consequências que os alunos identificavam que o “ensino mal desenvolvido” na disciplina acarretou. Como



resposta, os estudantes relataram a dificuldade do aprendizado de outros conteúdos, a criação de inseguranças em relação à Matemática, levar à desistência ou mudança de curso e criar repúdio em relação à Matemática.

### 3.3.2

#### *A relação entre a atribuição de causalidade e as estratégias autoprejudiciais*

Atribuições externas e incontroláveis, ou seja, situações que os indivíduos justificam através de fatores externos a eles e que não controlam, favorecem o uso de estratégias autoprejudiciais (Berglas e Jones, 1978; Wadkins e Olafson, 2007). De acordo com Martin, Marsh e Debus (2001), existem semelhanças entre as estratégias autoprejudiciais e atribuição de causalidade, porém, essas se diferenciam temporalmente. Enquanto as estratégias autoprejudiciais são utilizadas ou relatadas antes e durante a realização de atividades, a atribuição é feita após a realização.

O ponto crucial da relação entre esses dois construtos se dá pelo “ciclo motivacional dinâmico retroalimentado” (Ganda, 2011, p. 37) gerado, relacionado ao fato que a interpretação de um resultado específico provocará emoções e desencadeará pensamentos que serão acessados ao enfrentar o mesmo evento no futuro, ou em situações semelhantes. Um estudante que tira uma nota baixa em uma disciplina e atribui esse resultado à incapacidade de aprender essa disciplina em questão, pode ser influenciado a adotar comportamentos autoprejudiciais no futuro. Assim, existirá a chance de se abster da responsabilidade sobre um possível fracasso através de justificativas como falta de esforço, não de capacidade. Dessa maneira, é possível perceber que o uso das estratégias autoprejudiciais está relacionado com as atribuições causais que o indivíduo faz a respeito de seus comportamentos e que também identifica que os outros podem fazer sobre ele (Ganda, 2011).

## **4.**

### **METODOLOGIA**

A pesquisa utilizou de método misto. A abordagem quantitativa foi usada para identificar a adoção de estratégias autoprejudiciais pelos alunos da amostra; a qualitativa, para compreender como se dá a atribuição do desempenho dos estudantes nos diferentes perfis de desempenho escolar. Essas duas abordagens possibilitam a análise das diferentes atribuições de desempenho dos estudantes nos diferentes perfis de uso das estratégias autoprejudiciais de aprendizagem. Dessa maneira, na primeira etapa foi utilizada uma escala e na segunda etapa foram realizadas entrevistas semiestruturadas com um grupo reduzido de participantes.

A literatura na área de estratégias autoprejudiciais contém, em sua maior parte, estudos quantitativos, sem foco no teor das respostas e das causas para os comportamentos e as crenças averiguadas. Com a entrevista, é possível coletar indícios e percepções que permitam um mergulho no tema de interesse e na maneira como os indivíduos significam e percebem fenômenos (Duarte, 2004). Por isso, este estudo busca, com as entrevistas, alcançar este maior aprofundamento.

#### **4.1**

##### **Participantes**

Inicialmente, foram contatadas quatro instituições de ensino, tendo apenas uma aceitado acolher a pesquisa. Assim, a pesquisa foi realizada em uma escola particular da Zona Sul do município do Rio de Janeiro. A escola foi escolhida por conveniência. Os alunos e responsáveis da escola foram informados por escrito dos objetivos, métodos e justificativa da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice 9.2) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (apêndice 9.1) Os participantes foram recrutados nas 7 turmas

de 1ª ano do ensino médio da escola. Um total de 58 alunos responderam a escala da primeira parte da pesquisa, sendo 29 do gênero feminino e 29 do gênero masculino. Desses, seis foram escolhidos para participarem da segunda parte da pesquisa, a entrevista.

A seleção dos estudantes para a entrevista foi feita com base nos resultados observados na escala de estratégias autoprejudiciais preenchida pelos alunos que compuseram a amostra (n=58). Foram escolhidos 6 alunos no total, 3 que obtiveram os maiores escores da escala e 3 que obtiveram os menores escores na escala.

## 4.2

### Instrumentos

#### 4.2.1

##### *Escala de Estratégias Autoprejudiciais - EEAPREJ (versão adaptada para estudantes do ensino médio)*

A Escala de Estratégias Autoprejudiciais - EEAPREJ (Boruchovitch e Ganda, 2013b) foi adaptada para estudantes do ensino médio, pois originalmente foi construída com validação para universitários. O processo de adaptação aconteceu através de reunião com as autoras e sugestão de modificação dos itens 2, 6, 9, 10, 11 e 19. Em seguida foi realizado o estudo piloto.

O total de itens continuou o mesmo. Como na versão para universitários, eles permaneceram com duas afirmações, sendo a primeira um comportamento e a segunda uma justificativa para tal comportamento. Por exemplo, o item 1: Alguns alunos deixam para estudar nas vésperas da prova. Caso se saiam mal, dizem que não tiveram tempo suficiente para estudar toda a matéria. Os itens propõem a investigação da tendência para a adoção de estratégias autoprejudiciais por estudantes. Todos os itens são escritos em 3ª pessoa do plural, segundo as autoras essa estratégia visa aproximar os estudantes das afirmações, na tentativa de causar menos estranheza ao identificarem um possível comportamento prejudicial em si mesmos.

É uma escala do tipo *Likert* de 4 pontos, dessa maneira, os alunos, ao preencherem a escala, deveriam dizer em que grau concordavam com a afirmação de cada item, em que: 1 significa “Não tem nada a ver comigo”, 2 “Tem pouco a ver comigo”, 3 “Me descreve bem” e 4 “Me descreve realmente bem”. A resposta do estudante não deve estar alinhada somente com o comportamento apresentado pelo item, e sim com o uso da justificativa em questão para o comportamento citado, tendo isso sido esclarecido aos estudantes antes do preenchimento da escala. O objetivo de utilizar este instrumento foi identificar os estudantes com maior e menor escores de uso de estratégias autoprejudiciais da amostra, pensando na seleção posterior deles para a entrevista.

No texto introdutório da escala, assim como nos itens 6 e 9, foram necessárias substituições de palavras para adequação do contexto de estudo. Dessa maneira, palavras como “acadêmicos(as)” e “universidade” foram substituídas por “escolares” e “escola”. No item 2 - “Alguns alunos não estudam com afinco e quando se saem mal, dizem que não é possível obter bons resultados, pois a carga horária do seu curso é muito pesada” -, a palavra “afinco” foi substituída por “dedicação” e foi adicionada entre parênteses a explicação “para valer”. No item 10 - “Alguns alunos não leem os textos recomendados pelos professores, antes das aulas. Caso se saiam mal na avaliação, dizem que foi porque os textos eram muito chatos” -, “os textos” foi substituído por “os materiais”. No item 11, as atividades listadas “assistem televisão, ouvem música ou navegam na internet” foram substituídas por “assistem filmes e séries, ouvem música, navegam na internet ou jogam videogames”. Por fim, no item 19 - “Alguns alunos ficam lendo revistas de entretenimento durante as aulas. Caso se saiam mal dizem que foi porque não entenderam a matéria” -, “ficam lendo revistas” foi substituído por “ficam lendo materiais de outras matérias e/ou livros de histórias”. A versão da escala adaptada para o ensino médio está no anexo 10.1.

#### 4.2.2

##### *Entrevista individual semiestruturada*

A entrevista semiestruturada teve por objetivo aprofundar o conhecimento das crenças dos estudantes de ensino médio a respeito das causas eleitas por eles para o desempenho que apresentam. Além disso, o protocolo permite o entendimento sobre como o aluno se relaciona com disciplinas em situações diferentes de desempenho, neste caso, maior desempenho e menor desempenho.

As perguntas da entrevista foram agrupadas em duas partes. Na primeira parte, o aluno é convidado a responder questionamentos sobre a disciplina em que possui pior desempenho. Já na segunda parte, é convidado a responder a respeito da disciplina em que possui melhor desempenho. Por desempenho, entende-se a média escolar obtida em determinada disciplina.

A estratégia de dividir a entrevista em duas partes teve como propósito identificar se o estudante se relaciona de maneira diferente com a disciplina que possui maior e menor desempenho, assim como se suas interpretações sobre as causas desse desempenho são diferentes. Um exemplo disso são as expectativas do desempenho em relação a uma determinada área do conhecimento. Essas expectativas podem estar atreladas ao histórico que o aluno possui nessa disciplina ao longo da trajetória escolar, além da valorização da disciplina por ele, da afinidade pelo professor e entre outros aspectos (Leite e Lima, 2015; Salvatierra, 2019). A partir disso, surgiram reflexões a respeito da relação dos estudantes com diferentes disciplinas, assim como a importância que eles atribuem a elas e como justificam os diferentes desempenhos que obtêm em diferentes áreas, ou seja, as disciplinas.

Ao final da entrevista, os alunos foram convidados a explicarem de maneira aprofundada o que preencheram na escala. Foi mostrada a escala que eles preencheram e solicitada justificativa para os itens em que marcaram 3 ou 4: “me descreve bem” e “me descreve realmente bem”, respectivamente.

O protocolo da entrevista está no Apêndice 9.3 deste documento. Ele foi criado e discutido no grupo de pesquisa que a autora integra, o Grupo de Pesquisa

em Desenvolvimento Humano e Educação, a fim de refletir sobre as perguntas, as possíveis respostas e a concordância com os objetivos desta pesquisa.

### 4.3

#### **Procedimentos de coleta de dados**

##### 4.3.1

##### *Estudo piloto*

O estudo piloto foi realizado de maneira prévia com 48 estudantes dos 3 anos do ensino médio, das quais a pesquisadora é professora. A escola é uma instituição privada que atende público de baixa renda do entorno da região da Gamboa.

Antes do preenchimento da escala, os alunos responderam a uma situação problema para a avaliação das estratégias autoperjudiciais de estudantes do ensino médio, o caso Daniel o defensivo, proposto pelas autoras Evelyn Boruchovitch e Danielle Ribeiro Ganda (2009). A finalidade dessa situação problema era identificar se o estudante considera importante refletir sobre a própria aprendizagem e se identifica algum comportamento que possivelmente é prejudicial.

Após o preenchimento da escala, houve uma conversa em grupo dos estudantes com a pesquisadora, de forma que eles pudessem expor impressões gerais sobre o instrumento. Nesse feedback, os estudantes ressaltaram que obtiveram dificuldade para entender algumas palavras. Além disso, através das respostas da situação problema, percebeu-se que era muito citado o uso de videogames em casa e a leitura de livros e outros materiais durante as aulas como comportamentos prejudiciais à aprendizagem.

Dessa maneira, algumas alterações foram sugeridas e consentidas pelas autoras da escala. Não houveram acréscimos ou retiradas de itens, apenas substituição de palavras para a melhor adequação ao contexto específico e adição de alguns exemplos citados pelos alunos do estudo piloto como comportamentos deles.

#### 4.3.2

##### *Estudo de caso*

Primeiramente, foi realizada a aplicação da escala nas turmas de 1º ano do ensino médio da escola participante. A aplicação ocorreu em duas tardes de maio de 2023, de forma que em cada uma foram recebidas algumas turmas. O espaço reservado para a aplicação foi o auditório e uma turma por vez entrava no espaço, recebia as orientações e preenchia a escala. Além da pesquisadora, duas funcionárias da instituição também estavam presentes, auxiliando na distribuição de pranchetas, canetas e também do instrumento.

Nas entrevistas, cada estudante participou de um encontro individual na própria instituição escolar. Os encontros aconteceram no mês de setembro de 2023 em dois dias diferentes. No primeiro dia, foram entrevistados 3 alunos com os menores escores na escala e no segundo dia, 3 alunos com os maiores escores. A escola cedeu uma sala de aula vazia para que a entrevista fosse realizada em ambiente apropriado e sem interferências de outras pessoas. Dessa maneira, a pesquisadora recebeu cada estudante entrevistado individualmente na sala para que respondesse ao protocolo da entrevista.

Para entender um pouco melhor a relação de cada estudante entrevistado com as disciplinas que possui menor e maior desempenho, foi necessário entender qual disciplina era essa e qual a nota que costuma ser obtida como média trimestral. Dessa maneira, nas duas partes da entrevista, a primeira pergunta era sobre qual disciplina o aluno iria relatar sua experiência e qual nota esperada. Após responder essas perguntas iniciais, as outras perguntas foram respondidas pelo estudante tendo em mente a disciplina que ele relatou ser um caso de maior ou menor desempenho.

Ao término, cada estudante foi convidado a explicar o preenchimento da escala realizado por ele, estando a pesquisadora em posse deste documento e mostrando ao estudante. A entrevista teve o áudio gravado e, posteriormente, este áudio foi transcrito pela pesquisadora e analisado.

#### 4.4

##### Procedimentos de análise de dados

Para identificar a utilização de estratégias autoprejudiciais pelos estudantes do 1º ano, foi utilizada a análise de frequência. As respostas da escala foram tabuladas em uma planilha do excel, assim como o gênero, a turma, a idade e o escore total que cada um obteve.

Para compreender as atribuições de desempenho dos estudantes nos diferentes perfis de desempenho, as entrevistas foram analisadas segundo as diretrizes de análise de conteúdo propostas por Bardin (2011). Nelas, a análise se realiza em três etapas: pré-análise, exploração do material (codificação) e tratamentos dos resultados (categorização). As entrevistas foram transcritas uma a uma pela pesquisadora. As entrevistas transcritas foram codificadas no *software ATLAS.ti* versão 9.

Foram formados dois grupos para análise do desempenho, grupo A - aqueles que obtiveram os menores escores e grupo B - aqueles que obtiveram os maiores escores. Essa divisão foi feita pelos maiores e menores escores totais da escala EEAPREJ.

#### 4.5

##### Procedimentos éticos

A presente pesquisa foi submetida à apreciação da Câmara de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), obtendo aprovação conforme parecer nº 13-2023, protocolado sob o nº 17-2023 (anexo 10.2). Durante todo o processo de coleta de dados, foram adotadas medidas para garantir a integridade dos participantes e para salvaguardá-los de danos de qualquer natureza. Assim, houve o diálogo prévio com a instituição escolar para entender a dinâmica institucional e o perfil dos alunos, visando assegurar os cuidados necessários para o trabalho de campo ser realizado. Posteriormente, a pesquisa foi apresentada aos estudantes de forma que eles entendessem do que se tratava e como se daria sua participação no processo.



Também foram explicados os benefícios e possíveis riscos, além de enfatizar que o consentimento para a participação, tanto dos alunos quanto dos responsáveis, poderia ser retirado a qualquer momento sem prejuízo algum para eles. Foram respondidas todas as dúvidas e questionamentos que surgiram durante a coleta de dados na interação entre a pesquisadora, os estudantes e a escola.

## 5.

### RESULTADOS

#### 5.1

##### **Análise descritiva dos dados da EEAPREJ**

Os valores de frequência de todos os itens da escala *EEAPREJ* estão apresentados na Tabela 1. A média e o desvio padrão (DP) para o total da amostra do instrumento foi  $M= 30,80$  e  $DP= 8,03$ , os valores máximo= 55 e mínimo=19. A descrição dos quartis percentil mostra que valores totais estão distribuídos da seguinte forma: menores pontuações são as menores de 21 (percentil 10 e 5) e maiores e igual a 43 (percentil 90 e 95). Não houve diferença significativa entre o valor total da escala e o gênero  $t(56)=1,61$   $p=0,57$ . A confiabilidade da Escala *EEAPREJ* foi de 0,85, estando entre 0,60 e 0,70, limites considerados aceitáveis (Hair Jr et al., 2019).

As frequências das respostas dos itens estão apresentadas na tabela 1. Dentre as estratégias autoprejudiciais menos utilizadas pelos estudantes relacionadas ao lazer, estão os itens 5, 6, 7 e 12. Já as estratégias menos utilizadas nos estudos em casa são os itens 1, 2 e 14 e na sala de aula, 3, 4, 8 e 19. Dentre as estratégias autoprejudiciais mais utilizadas pelos estudantes, aquelas relacionadas ao gerenciamento do tempo foram os itens 9, 11, 15 e 16. Já as estratégias mais utilizadas na falta de preparo para as avaliações foram os itens 10 e 13 e na realização das tarefas, itens 17 e 18.

**Tabela 1** - Porcentagem de respostas da amostra distribuídas nos pontos da escala Likert por item da EAPREJ

Item na escala	1	2	3	4
(1) Alguns alunos deixam para estudar nas vésperas da prova. Caso se saiam mal, dizem que não tiveram tempo suficiente para estudar toda a matéria.	37,90%	46,60%	10,30%	5,20%
(2) Alguns alunos não estudam com dedicação (para valer) e quando se saem mal, dizem que não é possível obter bons resultados, pois a carga horária da escola é muito pesada.	56,90%	31%	6,90%	5,20%
(3) Alguns alunos ficam mexendo no celular, durante as aulas. Caso não tenham um bom resultado dizem que foi porque não entenderam a explicação do professor.	82,80%	10,30%	6,90%	0%
(4) Alguns estudantes saem frequentemente da sala de aula. Caso tirem uma nota baixa na prova, dizem que foi porque perderam conteúdos importantes.	89,70%	6,90%	1,70%	1,70%
(5) Alguns alunos saem para passear mesmo quando têm de fazer um trabalho importante. Caso se saiam mal, dizem que tiveram pouco tempo para realizá-lo.	70,70%	22,40%	6,90%	0%
(6) Alguns alunos envolvem-se propositalmente em muitas atividades. Se não se saírem bem na escola, dizem que estiveram muito ocupados com outras coisas.	51,70%	29,30%	8,60%	10,30%
(7) Alguns estudantes participam de várias festas mesmo quando têm de entregar um trabalho importante. Caso o resultado não seja bom, dizem que a proposta do trabalho era muito complexa.	62,10%	25,90%	10,30%	1,70%
(8) Alguns alunos conversam com os colegas durante a aula. Caso não se saiam bem na disciplina, dizem que os amigos os distraíram.	51,70%	31%	15,50%	1,70%
(9) Alguns alunos sempre deixam para depois o estudo e a realização de trabalhos escolares, às vezes, chegando ao ponto de não realizá-los. Caso se saiam mal na disciplina, dizem que foi por falta de tempo.	48,30%	25,90%	19%	6,90%
(10) Alguns alunos não leem os materiais recomendados pelos professores, antes das aulas. Caso se saiam mal na avaliação, dizem que foi porque os materiais eram muito chatos.	60,30%	17,20%	10,30%	12,10%
(11) Alguns alunos realizam outras atividades (assistem séries e filmes, ouvem música, navegam na internet ou jogam videogames) mesmo sabendo que tem pouco tempo para fazer um trabalho. Caso não se saiam bem, dizem que o trabalho era muito extenso.	27,60%	39,70%	20,70%	12,10%
(12) Alguns estudantes relatam que têm de ficar com os amigos e/ou com a namorada(a). Caso não façam um bom trabalho, dizem que não tiveram tempo para investir nos estudos.	69%	25,90%	0%	5,20%
(13) Alguns alunos não se preparam e então se sentem muito ansiosos no momento da realização de uma prova. Caso se saiam mal, dizem que a ansiedade os prejudicou.	51,70%	22,40%	20,70%	5,20%
(14) Alguns alunos estudam o conteúdo errado da prova. Caso não tenham um bom desempenho, dizem que foi essa a razão.	84,50%	15,50%	0%	0%

(15) Alguns alunos adiam a realização de algumas tarefas importantes até o limite do prazo estabelecido pelo professor. Caso se saiam mal, dizem que o trabalho foi feito de última hora.	25,90%	34,50%	24,10%	15,50%
(16) Alguns alunos não organizam bem seu tempo e então precisam ficar várias noites seguidas acordados para realizar um trabalho importante. Caso se saiam mal, dizem que estavam com muito sono.	50%	25,90%	15,50%	8,60%
(17) Alguns alunos ficam muito focados em detalhes não essenciais de uma atividade importante e acabam se dedicando menos ao seu conteúdo. Caso a nota não seja a esperada, dizem que não tiveram tempo de fazer um bom trabalho.	55,20%	25,90%	17,20%	1,70%
(18) Alguns estudantes não investem tempo suficiente na realização de um trabalho importante e se o resultado não é bom dizem que não se engajaram.	62,10%	27,60%	8,60%	1,70%
(19) Alguns alunos ficam lendo materiais de outras matérias e/ou livros de histórias durante as aulas. Caso se saiam mal dizem que foi porque não entenderam a matéria.	82,80%	12,10%	5,20%	0%

Fonte: elaboração própria

## 5.2

### Análise de conteúdo da entrevista semiestruturada

#### 5.2.1

##### *Pré-análise*

Para a pré-análise, foi feito o estudo de três entrevistas por meio de leitura flutuante e tentativa de encontrar categorias iniciais. Como o protocolo da entrevista foi criado a partir da fundamentação teórica apresentada neste documento, já existiam categorias teóricas prévias à análise. Porém, conforme aprofundou-se a leitura e categorização, foram surgindo novas categorias – as empíricas. Nesta etapa, foi possível observar um panorama geral a respeito das entrevistas e respostas obtidas.

Em seguida, as entrevistas foram divididas em dois grupos, A e B. O grupo A é integrado pelas três entrevistas realizadas com os alunos que obtiveram os menores escores de uso de estratégias autoprejudiciais, ao passo que o grupo B foi integrado pelas três entrevistas realizadas com os alunos que obtiveram os maiores escores.

Posteriormente, todas as entrevistas foram inseridas e analisadas no *ATLAS.ti* versão 9, um software que permite a codificação e análise de dados

qualitativos. Nossa unidade de análise foi cada resposta dada pelo aluno às perguntas realizadas. Essas podiam ser uma frase ou uma palavra. Os códigos gerados foram agrupados em grupos de códigos, de acordo com sua temática. Foi, então, construído um manual de códigos incluindo os teóricos e aqueles gerados a partir da empiria (Apêndice 9.4).

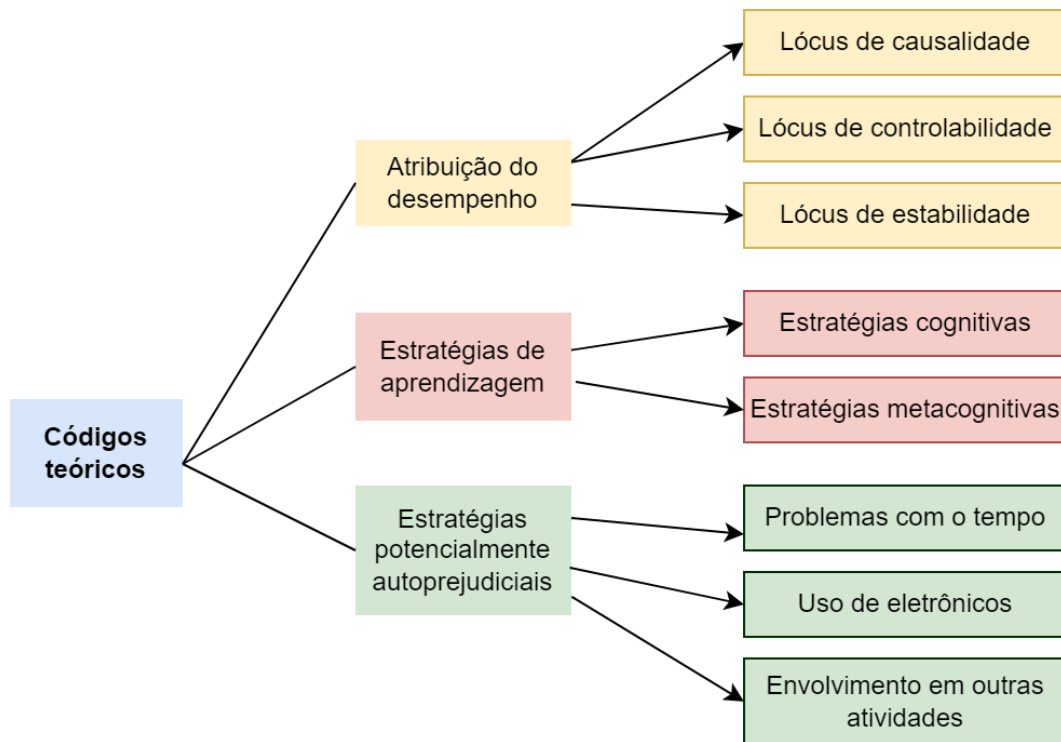
### 5.2.2

#### *Grupos de códigos*

Nesta seção, serão apresentados os grupos temáticos de códigos criados para a interpretação e análise das entrevistas. O *software ATLAS.ti* permite a inserção de documentos e análise através de códigos, que podem ser agrupados em grupos e subgrupos.

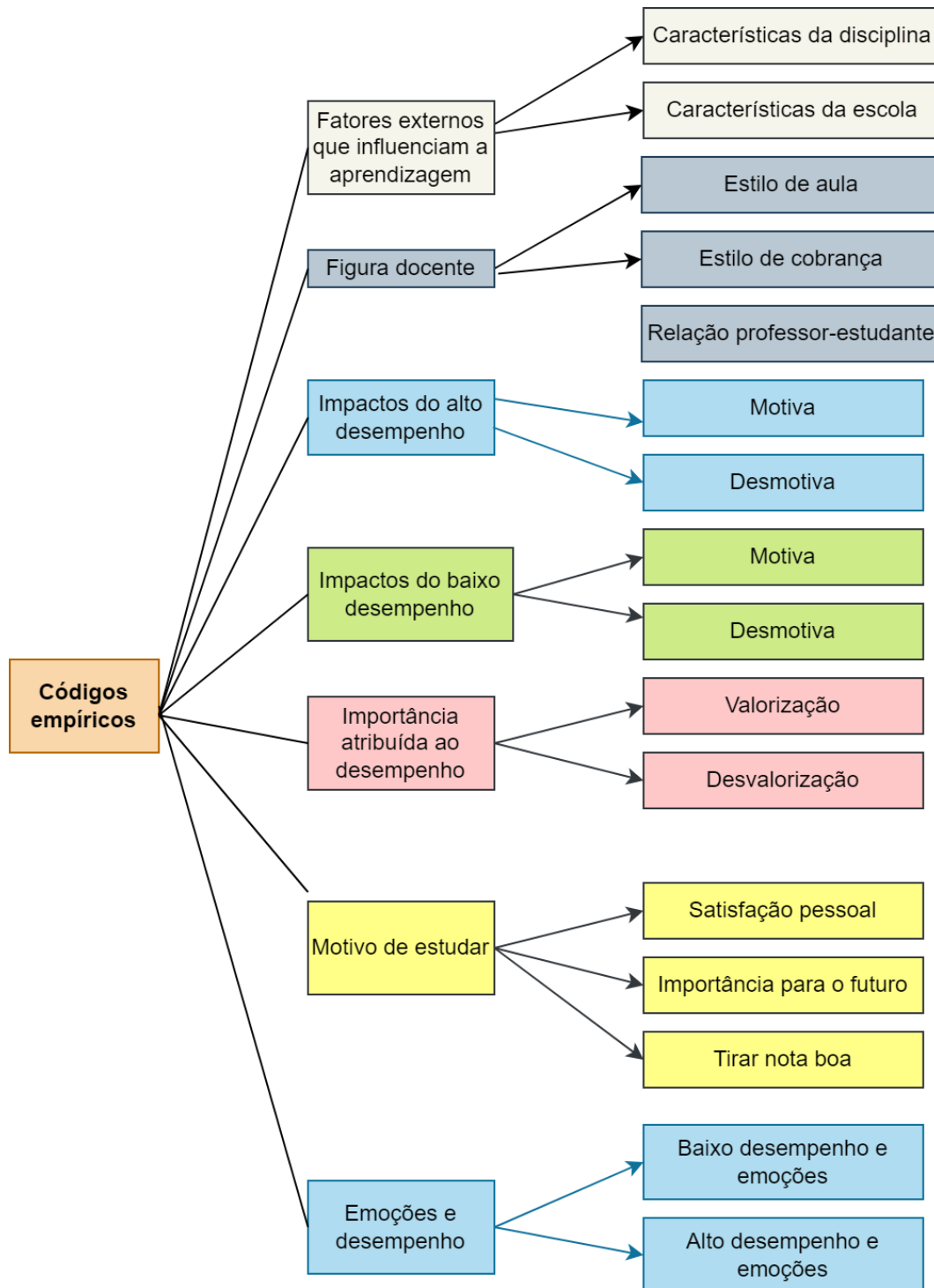
Na primeira tentativa de agrupar os códigos, duas entrevistas foram analisadas e foi possível observar a necessidade de duplicar todos os códigos. Isso possibilitou que os dados fossem agrupados pelo *software* de maneira separada, permitindo analisar se o código encontrado na unidade de análise se referia às justificativas para a disciplina em que o aluno possuía maior desempenho ou menor desempenho. Dessa maneira, foi possível analisar os casos separadamente quando houve necessidade. Por exemplo, estratégia cognitiva de ensaio e estratégia cognitiva de ensaio (2): o primeiro código foi selecionado quando houve identificação do uso de estratégia cognitiva de ensaio pelos alunos nas disciplinas em que possuem menor desempenho, ao passo que o segundo código foi selecionado quando essa estratégia foi utilizada pelos alunos nas disciplinas em que possuem maior desempenho.

Os grupos de códigos teóricos definidos são três: (a) atribuição do desempenho, (b) estratégias de aprendizagem e (c) estratégias potencialmente autoprejudiciais. Já os grupos de códigos gerados a partir da empiria foram sete: (a) fatores externos que influenciam a aprendizagem, (b) figura do professor, (c) impactos do alto desempenho, (d) impactos do baixo desempenho, (e) importância do desempenho, (f) emoções e desempenho, (g) motivo de estudar e como melhorar. A Figura 1 mostra um fluxograma que sintetiza os códigos teóricos e a Figura 2 mostra um fluxograma dos códigos empíricos. As informações detalhadas a respeito do manual de códigos estão no Apêndice 9.4.

**Figura 1** - Fluxograma de grupos, subgrupos e códigos teóricos

Fonte: elaboração própria

**Figura 2** - Fluxograma de grupos, subgrupos e códigos empíricos



Fonte: elaboração própria

### 5.2.3

#### *Teste de confiabilidade*

O teste de confiabilidade do manual de códigos foi realizado com uma pesquisadora do grupo de pesquisa. É recomendado que haja pelo menos 80% de concordância na codificação entre os codificadores (Bauer e Gaskell, 2008). Duas entrevistas transcritas foram usadas no teste. Foi realizada uma reunião prévia, na qual a pesquisadora foi instruída em como usar o manual de códigos. Em seguida, foram enviados os dois arquivos de entrevistas sem nenhuma codificação, para que ela os codificasse de acordo com o manual. Posteriormente, foi feita a comparação das codificações, e foi obtido um percentual de concordância menor do que 80% nas duas entrevistas. Assim, foi feita uma nova reunião para comparação das codificações e afinamento dos critérios, de modo que uma nova codificação e comparação foi realizada e, desta vez, gerou percentuais de 88% e 91,5% de confiabilidade nas respectivas entrevistas.

### 5.2.4

#### *Análise descritiva dos dados das entrevistas*

As disciplinas relatadas como menor desempenho foram: Português, Biologia, Química e Matemática. As menores notas relatadas pelos alunos do grupo A (aqueles com menor uso de estratégias autoprejudiciais) foram 7,0 em Biologia e 7,5 e 8,5 em Português, enquanto as menores notas relatadas pelos alunos do grupo B (aqueles com maior uso de estratégias autoprejudiciais) foram 5,0 em Química, 6,5 em Matemática e 7,2 em Biologia. A comparação entre as notas sugere, mesmo que discreto, menor desempenho do grupo que apresenta um maior uso de estratégias autoprejudiciais, estando esse achado em concordância com pesquisas anteriores.

As disciplinas relatadas como maior desempenho foram: História e Matemática. As maiores notas relatadas pelo grupo A foram 8,0 e 9,2 em Matemática e 9,5 em História, enquanto as maiores notas relatadas pelo grupo B foram 7,5, 9,0 e 9,0 em História.



**Quadro 1:** Características dos entrevistados e seus desempenhos

<b>Grupo</b>	<b>Alunos<sup>1</sup></b>	<b>Escore na EEAPREJ (19-84)</b>	<b>Disciplina com menor desempenho</b>	<b>Disciplina com maior desempenho</b>	<b>Idade (anos)</b>	<b>Gênero</b>
A	Flor	21	Português (7,5)	História (9,8)	15	Feminino
A	João	21	Biologia (7,0)	Matemática (8,0)	15	Masculino
A	Leo	21	Português (8,5)	Matemática (9,2)	15	Masculino
B	Caio	46	Química (5,0)	História (7,5)	15	Masculino
B	Ana	55	Matemática (7,2)	História (9,0)	15	Feminino
B	Cleo	51	Biologia (6,5)	História (9,0)	15	Feminino

*Fonte: Elaboração própria*

É importante destacar que, no sistema da instituição em questão, os alunos possuem o ano letivo dividido em trimestres e, a cada trimestre, possuem uma semana contendo avaliação de todas as disciplinas, na qual há diariamente 2 provas com intervalo entre elas. A pontuação das provas varia de 0 a 10 e a média para aprovação é 7,0.

#### 5.2.4.1

##### Justificativas para menor desempenho

Para justificar o menor desempenho, a incompatibilidade do estilo de aula do docente com seu estilo de aprendizagem foi a justificativa mais utilizada pelo grupo A (alunos com menor escore no uso de estratégias autoprejudiciais). É o que ressalta João em seu relato:

---

<sup>1</sup> Nomes fictícios para preservar o anonimato dos participantes.

Eu acho que pode ser o método da professora também. Eu lembro que ano passado tinha bastante dificuldade com História, porque assim a professora meio que só falava meio que monotonamente, não explicava direito. Aí esse ano ela meio que só pede pra a gente copiar a matéria do quadro e eu não consigo entender direito porque eu acho que é uma matéria mais complexa e eu acho que o método de ensino dela não condiz muito com o meu, né, de aprendizagem.

É possível perceber o mesmo na fala de Flor:

É porque normalmente eu sou aquela pessoa que eu aprendo a coisa prestando muita atenção na aula. Só que aí quando a professora faz uma aula que não é tão expositiva e participativa, eu não consigo aprender tão bem assim. Aí, na hora de estudar, fica mais difícil para lembrar o que a gente viu na aula. (...) Quando a professora fala mais sobre a matéria, eu consigo entender mais, mas quando, por exemplo, a professora bota lá um texto e a gente tem que ficar lendo o texto. Aí tem um outro aluno lendo e não a professora explicando a matéria. Aí eu não consigo aprender tão bem assim.

Nos trechos acima vê-se que o estilo de aprendizagem dos alunos não está sendo contemplado pelas aulas dos professores e que isso pode ser uma das explicações para o baixo desempenho. Nota-se que os alunos preferem tipos diferentes de aulas. A Flor, por exemplo, diz que aprende os conteúdos prestando atenção na aula e que, por isso, não possui muita afinidade com aulas de aprendizagem ativa.

É importante destacar que a disciplina em que a aluna relata ter o menor desempenho é Português. Considerando que essa é uma disciplina na qual a leitura e análise de textos em grupo é frequente, a aluna relata que essa é uma estratégia com a qual ela não se sente confortável. Leo também elige Português como a disciplina em que possui menor desempenho, porém, as justificativas dele são a dificuldade de interpretação de texto e de decorar as regras gramaticais.

As justificativas de Leo e Flor em relação à disciplina mostram como as características de uma determinada área podem ser facilitadoras ou não da aprendizagem do aluno ou do relacionamento que estabelece com essa disciplina ao longo da trajetória escolar. Tal fato é contemplado pelos trechos codificados como características da disciplina, nos quais os estudantes relatam características de uma área do saber, e não de um profissional ou de si mesmo, como as categorias estilo de aula e estilo de aprendizagem, respectivamente.

Ao serem indagados sobre a forma como estudam para a disciplina em que possuem menor desempenho, as estratégias de aprendizagem mais citadas

foram as metacognitivas de *monitoramento*, seguidas das estratégias de *regulação* e *planejamento*. As estratégias de *monitoramento* citadas pelos três integrantes deste grupo foram a resolução de questões e fichas de estudo, feitas tanto pelos professores da escola como também as encontradas na internet.

Já as estratégias de *regulação* mais utilizadas foram a releitura do caderno e do material disponibilizado pela professora de forma virtual, assim como assistir videoaulas no YouTube. Como não era a primeira vez que o aluno estava entrando em contato com os conteúdos, essas estratégias foram classificadas como estratégias de regulação entendendo que o objetivo da releitura, por exemplo, era observar o que havia sido entendido ou não da matéria para que, assim, fossem adotadas outras estratégias e a modificação do comportamento de estudo. Porém, essas estratégias podem ser entendidas também como estratégias cognitivas de ensaio, caso o objetivo do aluno seja apenas ler e reler a matéria na intenção de repetir e gravar informações.

Por fim, as estratégias de *planejamento* relatadas - utilizadas por Flor e Leo - foram a priorização do estudo da prova mais difícil do dia seguinte pelo Leo, que contou estudar na véspera das provas. Já Flor destaca que começa a estudar para a semana de prova uma semana antes e revisa na véspera, priorizando a primeira prova do dia, deixando a segunda para revisar no intervalo entre as provas.

Após o relato das estratégias utilizadas para estudar para as disciplinas, os estudantes foram levados à reflexão do que poderiam fazer para melhorar o desempenho na disciplina em questão. Dois alunos demonstraram indícios de que assumem responsabilidade sobre o resultado que obtêm. Leo disse apenas que deve estudar mais tempo antes, e Flor destacou que deve: “Conseguir entender melhor o estilo de aula da professora e, assim, conseguir prestar mais atenção e captar melhor a matéria”.

João garante que não vê como melhorar o desempenho: “Estudei tudo que tinha, fiz várias fichas, mas aí não fui tão bem. Daí, tá, sei lá, talvez um professor particular possa ajudar”. O aluno também diz que possui dificuldades com o estilo de cobrança da professora, pois na prova caem coisas diferentes do que ela deu em sala de aula.

Quando perguntados a respeito da importância que atribuem à disciplina, Leo diz não se importar com o baixo desempenho, enquanto Flor e João

demonstram se importarem, porém, por razões diferentes. João destaca a importância da nota para passar de ano e para lembrar futuramente para fazer o ENEM, enquanto Flor quer ir bem, demonstrando a importância como satisfação pessoal. Leo diz não se afetar quando perguntado como o desempenho o faz se sentir. João diz que fica “desapontado” quando percebe que estudou e não tirou nota boa. Porém, Flor diz se sentir “normal”:

Acho que normal. Acho que é aquilo, quando você já tem a expectativa baixa não tem tanto impacto assim. E como eu já sabia que eu não estava tão bem na matéria, não teve tanto impacto. Quando vi que foi a minha pior nota. Eu já esperava que fosse ser a pior nota.

O desempenho obtido, de acordo com Flor, não afeta sua vontade para estudar. Pelo contrário, faz com que ela queira estudar e ir melhor nas próximas provas. Porém, não é o que João e Leo relatam. Os alunos dizem que o baixo desempenho faz com que percam a vontade de estudar, fazendo com que tenham preguiça por se sentirem desmotivados.

Em relação ao grupo B (aqueles com maior uso de estratégias autoprejudiciais), a justificativa mais utilizada para explicar o menor desempenho foi a não afinidade pela matéria, para Caio e Ana. Cleo enfatizou mais o estilo de aula e de cobrança da professora.

Para Caio, a não afinidade pela matéria se dá por ela ser nova na grade escolar, e por se tratar de uma disciplina exclusiva do ensino médio:

Tipo, no começo do ano eu não estudei tanto quanto deveria, principalmente para Química. Por conta do ano passado. A gente não teve Química, teve só no último trimestre. Então, tipo, acabou que eu não estava muito acostumado com a matéria e foi mais para o final do trimestre que eu comecei a realmente estudar, entende?

Para Ana, a falta de afinidade com a matéria se mostra através de um histórico de dificuldade ao longo da trajetória escolar:

Cara, eu acho que tipo, no início assim eu já não me dava bem com a matéria e tal. E aí, tipo, fui começando a desistir, tipo, sabe? Aí já não sei mesmo. (...) Porque tipo, eu meio que já me acostumei a não saber, sabe? A Matemática eu acho que tipo, já tô tipo acomodada assim. Acho que é isso.

Sobre a professora, Cleo destaca que possui ressalvas a respeito do estilo de aula, do estilo de cobrança e também sobre a relação construída entre a professora e os alunos:

Honestamente, infelizmente a minha professora não dá. Tipo, não é uma boa professora, não é tipo que te puxa para prestar atenção. Eu acho que ela viaja um pouco também nas histórias da vida dela de vez em quando e acaba que tipo, querendo ou não, obviamente que é legal você construir uma relação com o aluno, mas meio que perde o foco às vezes do que a gente precisa. E eu acho que tipo, a forma que ela dá aula depois, a forma que ela cobra é muito complicada.

O uso das estratégias de aprendizagem foi relatado majoritariamente pelo uso de estratégias metacognitivas de monitoramento, regulação e planejamento. Também foi relatado o uso de estratégia cognitiva de ensaio por Caio: “A parte teórica às vezes eu pego um resumo de alguém, de algum amigo meu. Ou eu pesquiso na internet ou vejo alguma vídeoaula no YouTube”. O aluno foi indagado se possui o costume de elaborar resumos ao invés de pegar algum resumo pronto de amigos ou internet, e ele respondeu que não.

Ao serem questionados sobre o que fazer para melhorar o desempenho na disciplina, Caio e Ana assumem a responsabilidade, porém, Cleo relata não ter nada a fazer além do que está fazendo. Caio, inclusive, sugere a possibilidade de estudar em grupo:

Talvez até estudando em grupo. Porque eu acho que é mais, é melhor de entender, ainda mais quando você tá com amigos. Então eu acho que me ajudaria. E as aulas, talvez fazer tipo mais aulas particulares de Química. Porque eu tenho uma certa dificuldade de estudar sozinho.

Ana também relata o estudo em grupo, não como uma possibilidade, mas como um hábito:

Eu mando muita mensagem também no meu grupo lá do WhatsApp das minhas amigas que tem umas que são boas em Matemática, né? Aí eu sempre mando lá umas dúvidas que eu tenho e tal. Elas respondem e aí eu vou começando a aprender.

Ana percebe que as aulas de tutoria que a escola disponibiliza no contraturno podem ser uma boa estratégia para melhorar seu desempenho em Matemática:

Eu acho que, tipo, uma coisa que eu acho que seria muito bom para mim seria ter entrado na tutoria, que é tipo. é que eu não entrei porque eu não tenho tempo, assim, tipo que eu faço muita coisa já fora da escola, muita coisa para fazer e ainda ficar mais tempo aqui na escola.

Outro aspecto relevante da entrevista com a Ana que deve ser enfatizado é a percepção da aluna a respeito do estudo mais efetivo para diferentes áreas de conhecimento:

Assim, eu gosto muito de fazer resumo para estudar, tipo no geral. E aí antes eu fazia, só que tipo Matemática não dá certo resumo. Eu entendi isso há pouco tempo atrás, que tipo, tem que fazer exercício mesmo.

Todos os alunos deste grupo relatam que o baixo desempenho foi preditor de emoções desagradáveis, porém, a fala mais emblemática a respeito foi a de Cleo:

Eu fico mal porque parece que nada que eu tô fazendo tá sendo suficiente. Tipo, de vez em quando parece até que eu sou meio burra, entende? Aí eu fico com essa parada na minha cabeça. Só que eu sei que eu não sou. Só que tudo que eu tenho feito não tá aí. É muita coisa e não tá adiantando. Eu faço a prova e você vê que não tá adiantando, pois eu fiz a prova de recuperação, valia dez, eu tirei 6,7. Minha professora entregou a prova falando que eu fui bem. Não, não fui bem. Tipo, primeiro, não é na média, não é o que eu precisava, então eu não fui bem, entende? E aí eu fico meio mal. Obviamente que eu não vou parar, não vou desistir, mas eu fico. Não vai dando muito animada, vai desanimando, na verdade.

Os alunos relataram se importar de maneiras diferentes com os resultados obtidos. Foi possível identificar que a preocupação de Caio se alinha mais com as notas e com passar de ano:

Para mim importa bastante, porque vai ser essa nota que vai me passar. Tipo, eu vou passar ou não de ano, porque é uma, tipo, vou precisar tirar uma nota alta na recuperação final. Então eu fico bem preocupado. Até mesmo nas avaliações eu fico preocupado de ir mal na hora da avaliação por causa do meu desempenho anterior. Então acaba que eu fico bem nervoso na hora de fazer a prova. E às vezes eu sei a matéria, principalmente no teste que a matéria é pouca. Então, às vezes eu sei a matéria e na hora do teste eu fico nervoso, porque antes, tipo, meu desempenho nos outros trimestres foi ruim. Então eu preciso tipo, ir bem nessa avaliação.

Quanto à Ana, quando perguntada sobre quanto o desempenho dela em Matemática é importante para ela, a aluna diz que:

Eu acho que, tipo, não muito. Tipo assim, eu acho que pra mim, realmente se eu passar tá bom. Tipo, eu sou zero... Tipo, não tenho essa pressão em Matemática. Eu acho que tipo, nas matérias que eu sou boa, eu tenho muito mais uma pressão, tipo, preciso ir bem, tipo, sabe, eu já sou boa, se eu for mal... mas tipo Matemática, se eu passar eu tô bem.

Sintetizando os resultados obtidos nas entrevistas, a respeito dos casos de menor desempenho relatados pelos alunos que possuem o menor escore (A) e o maior escore (B) no uso de estratégias autoprejudiciais, foi possível observar atribuições de *locus instável*, não controlável e externo, como vimos nos casos e João e Flor, do grupo A e Cleo, do grupo B.

Além disso, foi observada uma relação entre o baixo desempenho, emoções desagradáveis e desmotivação dos alunos. O estilo de aula e as características da disciplina se mostraram como os fatores mais usados para justificar o baixo desempenho, sendo citado também de maneira frequente o estilo de aprendizagem dos estudantes. As estratégias de aprendizagem mais utilizadas foram as estratégias metacognitivas de monitoramento, regulação e planejamento.

#### 5.2.4.2

##### Justificativas para maior desempenho

Para justificar o maior desempenho, todo o grupo A cita possuir afinidade pela disciplina, dizendo que gostam da matéria e de estudá-la. Para além disso, Flor destaca que:

Além de eu gostar muito da matéria, porque eu sempre gostei de História, é uma matéria que a aula é bem direta. Então o professor consegue prender a atenção dos alunos e também o conteúdo da prova, tipo assim, bem explícito. Então a gente sabe exatamente o que vai cair na prova para na hora de estudar.

Dessa maneira, além da afinidade pela matéria, a aluna se identifica com o estilo de aula do professor e com o estilo de cobrança durante as avaliações.

João relata que há valorização da disciplina em que ele obtém melhores resultados pela família:

É que Matemática é uma matéria que meu pai e minha mãe são engenheiros, né? Aí, eles sempre me ajudavam bastante, sempre fazendo bastante exercício. Sempre foram as matérias que eu mais estudei e eu gosto também.

O aluno relata fazer aulas particulares voltadas para as disciplinas de exatas:

Eu tenho um professor, que ele me ajuda mais em Matemática, Química e física. E essas matérias que eu vou melhor, porque eu vou toda semana lá, faço mais exercícios.

Além disso, João demonstra afinidade por essa área do conhecimento: “Matemática é mais importante que Biologia. Eu acho que vou seguir para a área de exatas”.

As estratégias de aprendizagem citadas foram as metacognitivas de planejamento, monitoramento e regulação, que foram relatadas também nas disciplinas de menor desempenho. Porém, a estratégia cognitiva de elaboração também foi encontrada na elaboração de resumos.

A discrepância maior entre as respostas nos casos de menor e maior desempenho foi no grupo de códigos que chamamos de emoções e desempenho. Os alunos relatam satisfação em possuir um bom desempenho na disciplina que gostam, tendo João destacado que se sente feliz, pois o faz ver que o esforço valeu a pena; e Flor relatou que se sente bem, pois é bom não ter que se esforçar muito para ter bom desempenho.

Quanto ao grupo B, a afinidade pela disciplina também é o fator citado para o bom desempenho. Caio relata que tem mais facilidade de aprender História justamente por gostar da matéria. Também sobre História, Cleo diz que: “Acho interessante a matéria e eu acho que, por ser uma opção do que eu quero fazer mais para frente, se eu vou bem, eu acho: pô, olha, tá dando certo, entendeu?” A estudante enfatiza a valorização desta área do conhecimento por ela e pela família como fator essencial para ir bem na disciplina:



Eu sou de humanas, mas eu me dou bem no geral, entendeu? Mas eu sempre gostei mais disso, porque eu sei. Minha mãe é advogada, então eu meio que cresci nisso aí. E eu acho super interessante. (...) É o tipo de matéria que o professor pode até ser chato, só que eu acho interessante o que ele tá falando. Então eu me dou bem com a matéria. Muitíssimo.

Ana, porém, destaca a influência da figura do professor e do estilo de aula para o relacionamento com a disciplina:

Professor sempre faz diferença, né? E aí, tipo, não só o jeito do professor, mas também o professor dá aula bem. Então não adianta o professor ser super legal e não dar aula direito. Eu acho que esses dois são professores muito legais. O de História ele até é mais velhinho assim, mas ele é tipo, muito inteligente. Ele é tipo um gênio, fala tudo. E, tipo, me dá muita vontade de aprender assim.

O trecho a seguir é sobre como o desempenho de Ana faz ela se sentir:

Normalmente eu vou bem, mas acho que se eu for mal, é tipo muito pior do que eu ir mal em Matemática, sabe? Tipo, eu fico bem mal assim, tipo pô, cara, eu sou boa em História porque eu tirei essa nota e tal, mas quando eu vou bem, aí eu fico muito feliz, mas menos feliz do que quando vou bem em Matemática, sabe? Tipo, porque já estou acostumada a ir bem, aí se eu for mal, eu fico mais mal do que em Matemática. Mas se eu for bem, é tipo normal, assim.

A aluna destaca que não se sair tão bem na disciplina em que tradicionalmente apresenta maior desempenho, faz ela se sentir pior do que ir mal na disciplina que apresenta menor desempenho. Tal relato é contrário ao relato de Caio, que, ao ser perguntado sobre como se sente ao ir mal em História, que é a disciplina em que tem maior desempenho:

Diria não importa tanto quanto de Química, na matéria de Química. Porque em História eu não tenho tanta dificuldade para aprender. Então, para mim, se eu for mal em alguma avaliação ou se eu não atingir a nota, eu acho que eu não vou ficar tão frustrado assim quanto em Química. Porque em Química, se eu for mal, eu vou estar mais longe de atingir a nota que eu vou precisar. E História nos outros trimestres eu já fui bem, então se eu tirar alguma, se eu for mal em alguma avaliação, eu consigo recuperar.

Ao ser perguntada sobre como o seu desempenho a faz se sentir, Cleo diz que se sente bem. A estudante ainda destaca outros pontos relevantes para a discussão:

Acho que não bem porque eu fui bem na disciplina, mas bem, porque me mostra que, num geral, eu sou uma pessoa inteligente. Só que tipo, de vez em quando eu foco muito nas coisas tipo ruins assim, porque na minha cabeça, se eu focar nas coisas ruins e conseguir passar por elas, o resto vai ser tudo coisa boa. Então se eu consigo ir bem em sociologia, numa Química, em Português, cara, eu sou inteligente, entendeu? O problema é específico, não sou burra. O problema é uma coisa específica. Então eu fico, fico feliz, esperançosa. Acho que assim.

A aluna diz que o desempenho que ela obtém em História é importante, porém, não tanto quando o desempenho na disciplina em que ela tem o menor desempenho:

Eu acho que é importante para mim. Acho que não da mesma forma que é para a Biologia, porque acho que Biologia agora já virou uma meta. Tipo preciso, entendeu? Mas para mim é importante porque eu acho interessante a matéria e eu acho que por ser uma opção do que eu quero fazer mais para frente, se eu vou bem, eu acho. Pô, olha, tá dando certo, entendeu? Me deixa feliz. Acaba que por eu ir mal em Biologia e bem em sociologia, não fico tão triste assim. Tipo dá uma balanceada, tipo olha, você não é tão burra assim, então ajuda um pouco.

Sobre as estratégias de aprendizagem na disciplina em que possuem maior desempenho, os alunos também relatam usar mais estratégias metacognitivas de planejamento, monitoramento e regulação. Porém, todos os estudantes relatam fazer muitas anotações no caderno durante as aulas, o que não foi observado neste mesmo grupo para as disciplinas em que possuem menor desempenho.

A respeito do desempenho e o impacto na vontade de estudar, Ana declara que:

Como eu vou bem, eu gosto. Acho que faz muita diferença gostar da matéria e entender também, porque eu acho que é meio que um ciclo, tipo como eu gosto, eu estudo e, como eu sei a matéria, eu gosto e isso me dá mais vontade de ser melhor e aprender mais.

Todos os alunos do grupo B, com maiores escores no uso das estratégias autoprejudiciais, ressaltaram que identificam problemas na lógica escolar, alguns deles são a sobrecarga causada pelo excesso de trabalhos e de provas. Outros, como Ana, destacam a dificuldade de planejamento frente a tantas demandas:

Eu tenho muita dificuldade, na verdade, de me organizar na semana de provas, porque são duas provas por dia, durante uma semana inteira, direto de segunda a sábado. (...) Tipo, eu tenho muita dificuldade de organizar meu tempo. E aí eu fui primeiro em Química, que eu tinha uma dificuldade, eu vi, quando eu olhei, era meia noite, eu não tinha estudado História ainda. Aí eu peguei História. Só que aí eu fui tipo a jato, assim modo rapidão, aí eu acabei 02h00, eu acabei História. Mas tipo, eu fiquei morta no dia seguinte, foi horrível e ainda tinha que estudar mais para o outro dia. E parece que vai acumulando, né?

Cleo destaca que:

São muitas matérias, a gente tem 22 matérias no ano inteiro, então acaba que fica bem pesado. Aí vai dando uma relaxada assim. Mas o que eu posso fazer para realmente voltar a prestar atenção? É tipo parar, ver a aula, tentar me interessar mais, como eu tava no início do ano, porque não é nem que eu não me interesse pela matéria que tá dando agora, porque eu até tô achando legal, mas é porque é muito cansativo, muito cansativo. E, tipo, entre uma matéria que eu preciso tirar 8,3, uma que eu preciso tirar cinco e pouquinho. Eu realmente tô mais interessada naquela do 8,3. Nem interessada, mas mais preocupada. Então é isso.

A aluna também diz que:

Essa demanda que o colégio passa para a gente acaba aí que interfere na minha vida fora daqui. Então, por exemplo, ontem eu fui dormir, sei lá, meia-noite, uma hora, porque tava vendo televisão? Não, tava estudando, entende? Tipo, meio que especialmente nesse final do ano, acaba que a minha vida se volta para o colégio, então eu tô morrendo de sono, tô muito cansada. Tipo, se hoje meus dois primeiros tempos foram Educação Física, se não fosse, eu com certeza teria dormido em uma das aulas, mas eu teria escolhido. Por exemplo, ontem foi Matemática, eu não dormi. Matemática eu parei, prestei atenção, fiz anotação, entendi o que ele estava falando. Mas em História, tá tendo História agora. Estava literalmente com a minha mochila e eu deitada assim, olhando para o lado, porque eu tô muito cansada. E, tipo, eu tô muito cansada e eu queria não estar cansada para fazer uma coisa legal. Sabe que eu tipo, sair final de semana, fazer alguma coisa maneira, entendeu? Mas, exemplo, tem aula de Biologia daqui a pouco, de Química que eu até gosto. Eu gosto de Química, eu vou bem em Química, mas é uma matéria que tenho que prestar atenção. Eu paro, tipo acordo, bebo uma água, tipo, me forço a prestar atenção e vou lá fazer as minhas anotações, entendeu? (...) Eu meio que escolho onde eu vou gastar energia que eu tenho, entendeu? Que não tá sendo muita.

Caio, na parte da entrevista em que é convidado a explicar as marcações que fez na escala, diz a respeito da carga horária da escola ser pesada:

Várias matérias acabam tendo vários trabalhos. Então, se você não fizer dentro do prazo cada trabalho, acaba que fica muito, muita coisa para você fazer, que é fazer trabalho e, ainda assim, estudar para a prova. Então eu acho que é sim.

Sintetizando os resultados obtidos nas entrevistas, a respeito dos casos de maior desempenho relatados pelos alunos que possuem o menor escore (A) e o maior escore (B) no uso de estratégias autoprejudiciais, foi possível observar que as atribuições de causalidade foram majoritariamente de *locus* interno, estável e controlável, como vimos nas falas de Flor, João e Léo, do grupo A, e Caio e Cleo, do grupo B. Além disso, o alto desempenho foi considerado preditor de emoções agradáveis e um fator que motiva os estudantes. O fator mais citado para justificar o melhor desempenho foi a afinidade pela disciplina, havendo destaque também para a influência da figura do professor. Além disso, foi citada a valorização da área do conhecimento pelos alunos e pela família.

Vale destacar que dos 3 alunos do grupo B, 2 citaram que obter um desempenho abaixo do esperado na disciplina que tradicionalmente vão bem causa menos impacto quando comparado a tirar nota baixa na disciplina em que costumam ter desempenho menor. Todos os alunos do grupo B relatam enxergar problemas na lógica escolar, como a sobrecarga de tarefas e atividades e a dificuldade de planejamento frente a demandas excessivas. Ainda sobre este grupo, os estudantes relataram postura ativa durante as aulas através da anotação no caderno, o que não foi citado pelos mesmos estudantes a respeito das aulas das disciplinas em que possuem menor desempenho.

Na seção a seguir, serão apresentados os relatos sobre o preenchimento da escala pelos entrevistados, a fim de entender o motivo de se identificarem ou não, e em qual intensidade, com os itens.

### 5.2.5

#### *Relatos sobre itens da escala na entrevista*

Ao final das perguntas do protocolo de entrevista, os alunos foram convidados a explicar as marcações que fizeram na escala. Em relação ao grupo A, os itens que os alunos relataram ter pouco a ver com eles são relacionados ao gerenciamento do tempo, ao envolvimento com outras atividades e a falta de engajamento. Flor relatou que sempre deixa os trabalhos para serem feitos em cima da hora, principalmente os trabalhos em grupo, pela dificuldade de achar um horário compatível para todos. Em relação ao item 15 (“Alguns alunos adiam a realização de algumas tarefas importantes até o limite do prazo estabelecido pelo professor. Caso se saiam mal, dizem que o trabalho foi feito de última hora”), a aluna disse que:

O que eu botei aí, que tem mais ou menos a ver comigo é realmente a questão do tempo. Eu não sou de tipo usar como desculpa depois. Então, eu por exemplo, trabalho, eu sempre vou deixar para o último dia pra fazer o trabalho, pra entrega, é isso. Eu consigo controlar o meu tempo. Então eu vou acumulando tarefa tarefa tarefa.

Quando perguntada se se sente capaz de realizar as tarefas na véspera, a aluna diz que sim e que não usa isso como desculpa.

João diz que se envolve com outras atividades mesmo sabendo que tem pouco tempo para realizar algum trabalho. Sobre este item 11 (“Alguns alunos realizam outras atividades (assistem séries e filmes, ouvem música, navegam na internet ou jogam videogames) mesmo sabendo que tem pouco tempo para fazer um trabalho. Caso não se saiam bem, dizem que o trabalho era muito extenso.”), o aluno justificou que:

Normalmente eu sempre estou ciente da data para fazer o trabalho, mas não fico botando culpa em coisa de fora não, porque às vezes eu mesmo fico mexendo. Posso mexer no celular, mas eu faço negócio a tempo.

O estudante disse que não utiliza esse comportamento como desculpa para não ter realizado tarefas. Sobre o item 18 (“Alguns estudantes não investem tempo suficiente na realização de um trabalho importante e se o resultado não é bom dizem que não se engajaram”), que relaciona o não investimento de tempo suficiente para a realização de tarefas e a falta de engajamento como justificativa, ele disse que se ficar muito no celular acaba não estudando bastante. Quando perguntado se esse comportamento é proposital, o aluno disse que “Não, é que às vezes eu me distraio mesmo. Começo a mexer lá e perco a noção do tempo”.

Leo relatou que deixa para estudar ao final do dia, pois antes disso não tem vontade de estudar, fica com preguiça e acaba se envolvendo em outras atividades. E quando perguntado se, no caso de não se sair bem na escola, diz que estava ocupado com essas atividades ou que essas atividades atrapalharam, o aluno disse que “às vezes sim”.

Em relação ao preenchimento da escala pelo grupo B, por apresentarem maior escore, os integrantes deste grupo apresentam identificação com variedade maior de itens do que os do grupo A. Todos os integrantes do grupo B relatam que apresentam comportamentos potencialmente autoprejudiciais relacionados ao tempo. Sobre seu estudo, Caio relata:

Tem vezes que eu vou estudar uma semana antes da avaliação e meu desempenho na avaliação acaba não sendo tão bom. Eu às vezes culpo sim a matéria por ser grande e eu não ter tido tempo suficiente para estudar essa matéria. Mas eu acho que a culpa também vem de mim, por não ter estudado cada dia um pouco da matéria e deixar para o final só para dar uma revisão ou algo do tipo.

Sobre o envolvimento em outras atividades, o aluno disse que:

Acaba que o meu tempo livre... eu não tenho tanto tempo livre. Mas ainda assim eu tenho um tempo para estudar. Eu acabo priorizando, eu diria, priorizando o meu tempo livre para atividades de lazer, sendo elas jogar com meus amigos ou conversar com eles online ou assistir série. Então acaba que o estudo fica para depois.

Quando perguntado se se identifica com a utilização da justificativa de algum trabalho ter sido muito intenso para justificar o envolvimento com muitas atividades, ele disse:

Diria que não, mas tipo, é porque acaba que não foi por ser um trabalho extenso que você foi assistir a série ou algo do tipo, né? Eu diria que foi por desinteresse de fazer o estudo, então acho que é mais ou menos isso.

Pela dificuldade com a organização do tempo, Caio relata que deixa os trabalhos para serem feitos em cima da hora, fazendo com que ele passe do horário adequado para dormir. E disse usar a falta de sono como desculpa caso tenha um desempenho insatisfatório porque, de fato, a falta de descanso o afetou. Porém, sabe que é responsável por ter deixado para a última hora.

Sobre a organização do seu tempo, Ana relata que procrastina muito e que coloca a culpa na falta de tempo quando não consegue dar conta de suas demandas:

Eu procrastino muito. Eu sempre deixo, tipo, eu sinto que eu vou conseguir. Tipo, eu vou dar um jeito de fazer, vai dar tempo. E aí não dá as vezes, né? E aí, tipo, eu fico colocando tipo é bem isso aí. Tipo colocando a culpa no tempo, tipo ah, foi porque não deu tempo, tudo sendo que daria se eu tivesse feito antes. E eu tenho dificuldade de organizar mesmo, tipo assim, da semana de provas. Tipo de falar pô, eu vou estudar isso tal dia, aí, sei lá, Biologia no outro dia, não sei o quê. Então, tipo, eu vou procrastinando e quando chega na hora também não sei por onde começar.

Sobre o item 5 (“Alguns alunos saem para passear mesmo quando têm de fazer um trabalho importante. Caso se saiam mal, dizem que tiveram pouco tempo para realizá-lo”), que se refere a sair para passear e usar como justificativa depois a falta de tempo para realizar tarefas, a aluna disse que tenta se dedicar para fazer os trabalhos, mas que, atualmente, não é mais “neurótica”:

Eu não queria mais sair de casa para fazer as coisas. Aí agora sim, tô mais relaxada. Até demais, talvez, não sei. E tipo, é isso. Eu sinto que eu vou conseguir fazer as coisas. Aí tipo, chega no final de semana aí, tipo, eu não vou sair para fazer esse trabalho de História e tal, mesmo que seja de História. E aí, tipo, acaba que eu vou e aí depois, aí acaba que eu faço na véspera da véspera, aí os trabalhos lá no site da escola é sempre para entregar, tipo. 23:59 do dia tal. E eu começo a fazer tipo 21h00. Teve um dia que foi assim, eu fiquei desesperada, eu comecei a chorar. Aí é horrível. Tipo, parece que não vai dar tempo. Porque é muito em cima da hora assim. Então, tipo, isso aí é bem, eu saio e volto já em cima da hora para fazer.

Sobre o item 11 (“Alguns alunos realizam outras atividades (assistem séries e filmes, ouvem música, navegam na internet ou jogam videogames) mesmo sabendo que tem pouco tempo para fazer um trabalho. Caso não se saiam bem, dizem que o trabalho era muito extenso”), a aluna relata utilizar com frequência o aplicativo *TikTok* e que as próprias atividades extracurriculares acabam deixando sobrecarregada de alguma maneira. Em relação ao uso do celular e do aplicativo, a aluna relata que de fato utiliza como desculpa para a falta de tempo:

O *TikTok* é o terror. Mas eu acho que também, tipo atividade extra, tipo extracurricular, complementar, assim fora da escola, tipo o Inglês. Aí tem dois dias aqui na escola que é aula de tarde, mas aí quando eu chego em casa, aí em vez de fazer os trabalhos, eu pego o celular aí fico horas. Nossa, eu fico assustada às vezes, tipo uma vez assim eu olhei meu tempo de uso. É tipo muito, tipo muito tempo no *TikTok*, parece que passa tipo dez minutos assim, tipo, perde muito tempo. E é isso aí mesmo, bota a culpa no trabalho, era muito longo, não deu tempo de fazer e não sei o que. É bem assim.

Em relação à Cleo, o item que aborda a participação em festas mesmo quando possui um trabalho extenso a ser entregue, justificando que o trabalho era complexo caso se saia mal, é algo que ela diz descrevê-la realmente bem. A respeito deste item, a aluna disse se identificar, mas que tem percebido mudanças em seu comportamento:

No final de semana eu queria ir pra praia, ir pra festa e eu ia pra praia, eu ia pra festa e ao mesmo tempo eu conseguia conciliar com o colégio. Hoje em dia eu não consigo mais fazer isso. Então, por exemplo, fui num show antes da semana de provas com os meus amigos. Todo mundo foi muito, super legal e depois eu fui mal na prova. Todo mundo foi mal na prova, tipo até as pessoas que não foram no show. Mas eu falei pô, mas não, porque a carga da prova tá muito difícil, a prova tava muito difícil, entendeu? Não jogo muita culpa pro show. Eu nem acho que tenha sido culpa do show, mas é isso. E eu me envolvo com um monte de coisa. E tipo, eu tenho, mas não é porque é tipo para falar que eu não tenho tempo de fazer ou não, é porque eu realmente acho legal.

A aluna ainda destaca a rotina excessiva da escola e como lida com isso:



Eu passo a semana inteira no colégio, de manhã, de tarde. Não tem um dia que eu não tô no colégio. Segunda eu tenho coisa de tarde. Terça feira eu passo literalmente a tarde inteira de 07h00 até 20h20 da noite e quarta feira a gente também tem aula de tarde, então saio 18h00 aqui. Quinta feira também e sexta feira que é hoje também vou sair daqui, sei lá, 20h. Porque eu tenho o vôlei no colégio, então acaba que os tempos que eu tenho livre eu não estou mais tanto. Olha como foi o final de semana. Ah, vamos sair? Não, eu tô mais, vamos estudar. Entendeu? Tipo, minha mãe fala muito isso pra mim, que é melhor estudar agora, perder um pouco da vida assim pra passar de ano direto e poder viver as férias, entendeu? É meio que vivendo, pensando nas férias.

Sobre o adiamento de tarefas, a aluna relata que adota esse comportamento quando acredita que irá conseguir fazer na véspera:

Um trabalho como esse que eu tenho que fazer nove slides. Não vou chegar e fazer dia 13 pro dia 14. Mas um trabalho que eu vou fazer um texto pequeno sobre mim, eu vou chegar e vou fazer tipo hora a gente ter que entregar, entendeu? Porque eu tenho outras coisas para fazer, que, na minha visão, são mais importantes do que essa, né? É porque eu tenho outras coisas realmente importantes para fazer, tipo desde coisas de colégio até não fazer nada, entendeu? Porque fazer nada para mim tá sendo a melhor coisa que tem. Quando eu consigo deitar no sofá e não fazer nada é a melhor coisa que tem.

O item 13 (“alguns alunos não se preparam e então se sentem muito ansiosos no momento da realização de uma prova. Caso se saiam mal, dizem que a ansiedade os prejudicou”) merece destaque por ser o único item que aborda a ansiedade. Ana e Cleo relatam que este item as descreve bem, enquanto Caio diz que o descreve realmente bem. O estudante relatou:

Tem vezes que eu estudo bastante pra essa avaliação e acaba que na hora da avaliação eu sei a matéria, mas quando eu vou fazer alguma questão acabo esquecendo o conteúdo ou ficando muito nervoso. Então, mesmo tendo estudado para essa avaliação, eu fico nervoso.

Ana relatou que se sente ansiosa durante a realização de avaliações, porém, essa não é uma justificativa para não ter se preparado. Além disso, disse que o fato de não se preparar adequadamente a deixa insegura:

Eu acho que mesmo que eu tipo, vá estudar na véspera, que é o que acontece, eu tento, tipo, estudar o máximo que eu posso. Acho que, tipo, ir para um teste, para uma prova sem estar preparado, uma coisa que raramente acontece comigo, sabe? Tipo, eu prefiro às vezes faltar do que ir meio sabendo mais ou menos. Eu fico muito insegura, eu fico nervosa e eu sei que eu vou ir mal. Então, tipo, vou deixar pra fazer uma segunda chamada às vezes, mas tipo, nem que eu tenha que ficar acordada tipo de madrugada assim, estudando. Eu estudo na véspera, mas eu normalmente vou preparada assim.

Ainda sobre este item, Cleo relatou:

Estudo para as provas, mas eu sou uma pessoa muito insegura, muito, muito ansiosa. Tipo de verdade. (...) Uma Química, Biologia da vida que eu realmente preciso estudar, acaba que se eu vou mal na matéria dessas, supondo assim, eu não vou falar que foi da ansiedade. (...) Mas eu não, eu geralmente estudo para todas as matérias. Mesmo eu sendo ansiosa, eu chego na prova e a ansiedade com a insegurança se mistura muito na hora da prova para mim. Então eu sempre boto na prova, nas objetivas, por exemplo, do lado ou é A ou é B, aí eu marco A. Aí eu apago a marca B e entrego, a resposta A. É isso, eu sou bem assim, infelizmente.

**6.****DISCUSSÃO**

Para iniciar a discussão dos dados apresentados nas seções anteriores, faz-se necessária a retomada dos objetivos específicos desta pesquisa, que são: 1 - identificar quais estratégias autoprejudiciais de aprendizagem os estudantes do 1º ano do ensino médio utilizam; 2 - compreender como se dá a atribuição do desempenho dos estudantes nos diferentes perfis de desempenho escolar e 3 - analisar as diferentes atribuições de desempenho dos estudantes nos diferentes perfis de uso das estratégias autoprejudiciais de aprendizagem.

Tendo os objetivos sido recuperados, este capítulo apresentará as interpretações dos resultados da pesquisa, através de articulações com as teorias e os trabalhos empíricos compilados no embasamento teórico. É importante ressaltar que não foram encontradas pesquisas brasileiras analisando o uso dessas estratégias por alunos do ensino médio. Este campo de estudo no Brasil é novo para este segmento específico e, mais precisamente, para a escola básica no geral. Dessa maneira, a articulação de resultados será feita em comparação com resultados encontrados em etapa escolar equivalente em pesquisas internacionais e também em pesquisas com universitários.

Os resultados encontrados nesta pesquisa não devem ser entendidos como representativos de uma população, assim como não foram considerados justificativas para o desempenho de estudantes de ensino médio de forma generalizada. Na verdade, os dados permitem o estudo dos fenômenos pretendidos de forma multifatorial, fomentando as reflexões acerca do tema. Assim, para a melhor organização da discussão, ela será apresentada em seções temáticas.

## 6.1

### Estilos de aula e as aprendizagens

Por meio das entrevistas, é possível identificar o destaque que o estilo de aula do professor ganha para que o desempenho seja justificado. Bandura (2008) destacou a importância da aprendizagem observacional de modelos, ressaltando que o professor pode ser considerado um modelo pelos estudantes. Dessa maneira, ele se torna uma figura de referência, podendo influenciar os comportamentos de seus alunos. Tal fato está relacionado com a principal justificativa para os resultados obtidos no caso de menor desempenho pelos alunos que obtiveram menor escore no uso das estratégias autoprejudiciais.

As falas de João sobre isso mostram que o aluno possui uma interpretação a respeito do método de ensino da professora e que faz um julgamento desse método, assim como possui capacidade de relacioná-lo com seu “estilo de aprendizagem”. Inclusive, o aluno demonstra que consegue identificar métodos com que ele não diz não possuir afinidade ao longo da trajetória escolar, comparando professores de anos anteriores. Porém, o mesmo estilo de aula com que João não possui afinidade, é possível perceber que Flor prefere. Tais fatos sugerem que esses estudantes estão cientes, de alguma maneira, da forma que aprendem melhor, demonstrando possuir um nível interessante de ciência sobre o próprio processo de aprendizagem (metacognição). Estudos sobre metacognição encontraram evidências que os alunos que sabem como eles mesmos aprendem, e que monitoram de maneira ativa o percurso da própria aprendizagem, têm mais sucesso escolar e acadêmico (Coelho e Correa, 2010; Tanikawa e Boruchovitch, 2016; França *et al.*, 2023).

As falas acima podem ser utilizadas para justificar a necessidade de salas de aulas que contemplem diferentes estilos de aprendizagem, que poderiam ser garantidos por diferentes estratégias de ensino dos professores. Foi possível observar nas entrevistas que um mesmo estilo de aula pode ser considerado bom e ruim por indivíduos diferentes; dessa maneira, os alunos seriam os principais beneficiados com as aulas de metodologias diversificadas. Estudos demonstram a influência direta que as percepções dos alunos sobre metodologias de ensino exercem na adoção da meta de realização de domínio (Linnenbrink e Pintrich,

2001; Archer e Scevak, 1998), orientada a partir da preocupação com o processo de aprendizagem e não necessariamente com o desempenho, não sendo os alunos orientados por essa meta tão afetados por possíveis fracassos (Cardoso e Bzuneck, 2004).

Porém, em salas de aula que possuem grupos de 30 alunos, podendo esse número ser muito maior dependendo da instituição de ensino, parece ser um grande desafio que o estilo de aprendizagem de todos seja contemplado, por alguns motivos que serão apresentados a seguir. Primeiramente, os professores precisam ter conhecimento da necessidade de diferentes propostas de aulas. O problema, de alguma maneira, precisa existir e ser identificado pelo docente, para que ele possa traçar diferentes estratégias (Góes e Boruchovitch, 2022). Porém, para a implementação de estratégias também é necessário identificar a viabilidade, pois podem haver obstáculos como a adequação com a filosofia institucional e também com a opinião de uma equipe gestora pedagógica. Tal fato demonstra a influência das lideranças para garantir melhorias, tanto na aprendizagem como na escola (Chapman, 2002; Castanheira e Costa, 2011). Aliado a isso, os professores precisam possuir um repertório de diferentes estratégias e metodologias, tradicionais ou atuais, para lançar mão na preparação e também na aula.

Além disso, diferentes turmas, escolas e/ou contextos podem exigir dos professores metodologias diferentes. Uma aula expositiva em uma turma de primeiro ano que apresenta ter uma base sólida nos conhecimentos da disciplina, construída no Ensino Fundamental II, pode não ser a melhor estratégia e acabar se tornando monótona. Ao passo que, em uma turma que não apresenta essa base, pode ser o estilo de aula que irá fazer mais sentido para o processo de aprendizagem a longo prazo. Em uma turma com muitos alunos, tendo o professor um horário específico na semana para cumprir seu planejamento, parece difícil que o ensino contemple todos os alunos em seus estilos de aprendizagem preferenciais. Dessa maneira, o docente pode identificar um perfil para a turma na hora de esquematizar suas aulas, valorizando práticas que ele acredita estarem mais afim com o grupo. Ainda assim, é possível que existam alunos que não serão contemplados em suas preferências.

Por mais que os professores possam estar cientes da necessidade de diferentes estilos de aulas, é provável que eles não consigam garantir a aprendizagem de todos, primeiro pelo fato de a aprendizagem ser um fenômeno

multifatorial (Guerra, 2011). Mas, além disso, lançar mão de diferentes estilos de aula fará com que sempre tenham alunos sendo submetidos a aulas com quais não possuem afinidade. Por consequência, faz-se necessário pensar que os estudantes precisam possuir habilidades e estratégias para lidar com diferentes propostas, mesmo que as aulas sejam ministradas em formatos que não são aqueles com que possuem maior facilidade em aprender. Tal fato, inclusive, pode contribuir para a construção da autonomia do estudante, a partir do momento que ele possui a capacidade de lidar com metodologias diversas em uma mesma disciplina e que possui estratégias para a apreensão dos conteúdos em diferentes formatos. E, conforme destacado por Freire (1996), a autonomia, centrada na promoção de experiências que possibilitem a responsabilização e tomada de decisão do estudante, promove o reconhecimento de si como sujeito no processo de aprendizagem de forma ativa e crítica (Freire, 2011).

Diferentes estratégias de aprendizagem podem ser mobilizadas para que um novo conhecimento seja adquirido. Na pesquisa de Oliveira (2008), por exemplo, foram sintetizados dados de pesquisas sobre estratégias de aprendizagem que apontam para a relação entre o uso dessas estratégias e uma boa habilidade cognitiva. Porém, os estudantes precisam conhecê-las e entender como colocá-las em prática. Rosário (2005) sustenta que é possível que os discentes não tenham conhecimento sobre o uso dessas estratégias ou não tenham aprendido sobre elas. Assim, torna-se central o papel do docente para apresentar esses conhecimentos e construir junto aos alunos um repertório para o uso das estratégias de aprendizagem. De acordo com Dembo (2011), os professores devem ser capazes de combinar os conteúdos do currículo formal com o ensino das estratégias de aprendizagem de forma direta, porém, muitas vezes desconhecem essas estratégias e seus benefícios. Boruchovitch (2014) destacou também que muitas vezes os docentes não se sentem preparados para isso.

Góes e Boruchovitch (2022), em uma pesquisa sobre um programa de intervenção para fortalecer as estratégias de aprendizagem de professores do ensino médio brasileiro, avaliaram o uso dessas estratégias considerando o professor no exercício da profissão e também como estudante. Foram encontrados resultados positivos em relação à intervenção realizada, mostrando que os professores passaram a refletir sobre a própria aprendizagem assim como sobre os

processos envolvidos e as estratégias que utilizavam. Assim como relataram se sentirem mais confiantes e capazes de instruir os alunos no uso dessas estratégias.

As pesquisas de Góes e Boruchovitch (2022), Santos e Alliprandini (2017; 2020) e França *et al.* (2023) são estudos atuais - em relação aos anos de elaboração desta pesquisa - que fornecem evidências sobre a importância do conhecimento dos professores a respeito da aprendizagem dos seus estudantes. Eles ressaltam a necessidade da compreensão sobre como esses sujeitos aprendem, estudam, adquirem e mobilizam o conhecimento que está sendo ensinado. Dessa maneira, os diferentes estilos de aprendizagem relatados pelos alunos podem ser identificados pelos docentes, possibilitando a preparação de aulas diversificadas e que estejam mais afim com a turma em questão, mesclando o ensino dos conteúdos programáticos das disciplinas com reflexões e aprimoramento da própria aprendizagem (Gomes, 2002; 2008). Para isso, é necessária a compreensão deste fenômeno tanto pelos professores como pelos estudantes, que devem ser levados à reflexão sobre suas habilidades cognitivas e metacognitivas. Além disso, devem ser provocados em suas preferências e instruídos na realização de tarefas de formas diferentes, utilizando recursos novos, formatos novos, sendo, assim, capazes de aumentar o próprio repertório e, possivelmente, ir melhorando a vida escolar, a partir do momento que souberem mais sobre como aprendem e sobre como seus colegas aprendem, em iniciativas coletivas de debate. Tais ações podem contribuir para que os alunos não possuam um menor desempenho atrelado ao estilo de aula que não gostam, como citado pelos estudantes para justificar o menor desempenho, pois é possível que tenham ferramentas para aprender mesmo em situações mais desafiadoras.

Um ponto levantado anteriormente que precisa ser resgatado é a promoção de aulas diversificadas pelos docentes. Sabe-se que os professores licenciados para lecionar as disciplinas escolares passam pela formação em licenciatura na área em questão. O campo da formação docente é inflado de pesquisas e Candau (2016) destaca que temas como formação inicial e continuada de professores, identidade docente e assuntos com o foco no professor assumem o protagonismo de um grande número de investigações na área da educação nas últimas décadas, partindo do pressuposto de que, para melhorar a qualidade da educação do país, é fundamental que existam professores competentes e comprometidos. Quando o assunto são diferentes metodologias de ensino

adotadas na escola básica, é preciso entender se a formação inicial de professores contempla a preparação dos docentes para isso. Apesar de a presente pesquisa não ser centrada nos professores, é evidente o destaque que eles possuem nas atribuições de desempenho dos estudantes, de forma que se tornem coerentes as argumentações sobre o tema. De acordo com Nóvoa (2001), o principal desafio de um educador é manter-se atualizado sobre as diferentes metodologias de ensino que surgem ao longo do tempo, assim como o desenvolvimento de práticas pedagógicas que se mostrem mais efetivas. Dessa maneira, surge como uma questão não somente a formação inicial de professores como a formação continuada, sendo elas importantes para entender sobre a trajetória acadêmica percorrida pelos docentes.

Para além das formações institucionais essencialmente teóricas, Nóvoa (2001) destaca a importância da própria escola para a aprendizagem do docente sobre a sua própria prática, pois "a produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas" (NÓVOA, 2001, p. 2). Apesar de a formação de professores não ser o tema principal da investigação desta pesquisa, é frutífera a identificação deste problema e deste campo de pesquisa tão consolidado, demarcando que a necessidade de diferentes formatos de aulas propostas pelos professores pode ser algo que a própria formação não contempla ou instiga, sendo necessárias mais pesquisas na área para a exploração deste tema. Citar esses fatos se torna importante à medida que existe a possibilidade de os professores se tornarem culpados em análises e pesquisas que desconsiderem a formação que tiveram e a dificuldade da incorporação de novas práticas pedagógicas, pensando não somente na reprodução do que está "na moda" mas também de análises críticas e pesquisas sobre o tema. Ou seja, apesar de influências potencialmente negativas dos professores relatadas pelos estudantes da amostra, é necessário entender como a relação estudante-professor se constrói considerando diferentes dimensões existentes ao entender os indivíduos que ocupam essas diferentes posições, professor e aluno.

Também foram apresentadas evidências sobre a importância do conhecimento dos docentes sobre a aprendizagem em si e o relato dos estudantes demonstra que eles seriam os principais beneficiados. Para isso, é necessária a reflexão sobre o próprio processo de aprender, de forma que seja assim possível a compreensão sobre a aprendizagem dos estudantes. Dessa maneira, é importante



entender o espaço que o estudo teórico sobre aprendizagem e cognição ocupam na grade curricular das licenciaturas e se são fomentadas as habilidades metacognitivas, tanto na formação de professores quanto na formação escolar.

Faz-se necessário resgatar que os códigos “estilo de aula” e “estilo de aprendizagem” foram observados na justificativa do baixo desempenho de todos os integrantes do grupo A e de somente uma integrante do grupo B. Ou seja, a atribuição causal feita pelo grupo A demonstrou que, nesse caso, eles atribuíram o fracasso a fatores externos, instáveis e não controláveis. Os estudantes não possuem controle sobre o estilo de aula de um professor, além disso, estão de certa maneira submetidos ao professor também no quesito estabilidade da causa, pois o estilo de aula pode perdurar ou não ao longo do tempo. Mais do que isso, o próprio professor pode ou não perdurar, pois não há garantias de que os professores serão os mesmos ao longo dos anos escolares.

## 6.2

### **A influência da afinidade pelas disciplinas, dos professores e da família no desempenho**

As falas dos estudantes destacam a significativa influência que a relação deles com as diferentes áreas de estudo exerce sobre o desempenho acadêmico. Essa relação é frequentemente mobilizada como um fator-chave para justificar o sucesso ou fracasso nas disciplinas. Além disso, a interação com os professores e a dinâmica familiar aparecem como elementos que influenciam esse processo. Esses resultados extraídos das entrevistas estão alinhados com estudos mencionados na revisão teórica. Fuligni e Tseng (1999), Maehr e Nicholls (1984), Flett, Hewitt e Martin (1995), Frost *et al.* (1993) e Bandura (2008) fornecem suporte teórico para as observações feitas pelos estudantes.

Para explicar o maior desempenho, os alunos dos dois grupos enfatizam a afinidade que possuem pela disciplina. Além disso, a nota do estudante era maior à medida que o relacionamento com os docentes era melhor. A fala de Flor, por exemplo, deixa claro que ela possui uma trajetória escolar que denota afinidade pela disciplina História. É possível presumir que a aluna possui um bom histórico na disciplina citada, mas além disso, ela destaca a previsibilidade da prova como

fator importante para o bom relacionamento atual com a disciplina, influenciado pela relação com o professor. Alguns estudos empíricos argumentam sobre a influência da figura do professor no interesse dos alunos e no processo de aprendizagem.

A pesquisa de Leite e Lima (2015) demonstrou que alunos dos três anos do ensino médio apresentavam afinidade diferente pela disciplina de Química associada ao fato de o professor do 1º ano ser diferente do professor que atuava tanto no 2º como no 3º ano. Os resultados do estudo de Salvatierra (2019) mostraram que, ao dizer a disciplina que mais gostam e porquê, alunos apresentaram 72% de atribuição ao interesse pelo conteúdo da disciplina e 28% ao professor. Inclusive, os alunos relataram a influência exercida pelas habilidades pedagógicas que eles observavam nos docentes. Na pesquisa de Ferreira e Andrade (2017), foi observado que o aumento da afinidade pelos docentes de geografia correspondeu ao aumento do desempenho acadêmico dos estudantes.

Os estudantes relatam que a afinidade pela disciplina na qual possuem bom desempenho faz com que eles queiram estudar a matéria porque gostam. É possível, então, notar o emprego de mais esforços para essas áreas ou, no mínimo, a possibilidade de um estudo de mais qualidade, com maior envolvimento. Nesse caso, os alunos atribuem o sucesso a fatores internos como ‘gostar’, mas que é influenciado também por relações interpessoais, profecia de professores e da família. Porém, gostar da disciplina pode ser entendido como um fator externo quando o referencial se torna escola. De acordo com Collares (1996), os fatores internos podem ser divididos em fatores pessoais e fatores intraescolares, à medida que os fatores pessoais são características do sujeito e os intraescolares dizem respeito às ações e modificações da escola no indivíduo, através de atores como colegas de sala e equipe profissional. E os fatores externos estão fora do cenário escolar, porém, são fatores que influenciam o desenvolvimento biopsicossocial do estudante, como nível socioeconômico e influência da família.

Cleo destaca a valorização da área do conhecimento pela família pelo fato de a mãe ser advogada. Sobre Matemática, João também relata a valorização pela família, principalmente por seus pais serem engenheiros, ajudando-o ao longo dos anos escolares a fazer exercícios e também incentivando o aluno na área através de aulas particulares. Tais relatos enfatizam a influência de figuras importantes da família na aprendizagem de uma determinada área do

conhecimento. De alguma maneira, o estudante pode se sentir pertencente ou digno de admiração ao demonstrar afinidade e competência em uma área valorizada pela família. Porém, a competência ou incompetência são classificações enviesadas pelos sujeitos e suas convicções pessoais e culturais, “tornando o processo de classificar alguém como competente ou, pelo contrário, como incompetente, numa tarefa complexa que exige a atenção de quem percebe e quem é percebido” (Langer e Park, 1990, *apud* Faria, 2003, p.28). Assim, as concepções pessoais de competência ocupam um lugar central na percepção dos indivíduos sobre si e sobre os outros, podendo exercer influências nessas duas direções e sendo fonte de emoções positivas ou negativas. Além disso, irão exercer influência nas escolhas tomadas (Faria, 2006).

Para Faria (2015), tanto os responsáveis quanto os professores exercem influência nas percepções de competência dos alunos, influenciando na aprendizagem e na construção de capacidades acadêmicas. De acordo com Phillips (1987), os pais são intérpretes das realizações dos filhos, estando em uma posição privilegiada de observação. Por isso, os filhos tendem a valorizar mais a avaliação dos pais sobre os resultados do que os resultados propriamente ditos. Assim, para alguns jovens, os pais podem ser considerados modelos ou exemplos de inteligência a serem seguidos, de forma que isso influencie as próprias concepções de inteligência e os comportamentos (Sternberg, 2000). E se afastar do que enxergam ser o sucesso, como os exemplos dos pais, pode se tornar algo muito custoso emocionalmente. Tal suposição resgata o aspecto emocional da aprendizagem, que será abordado na seção a seguir.

### 6.3

#### **Desempenho, valorização e emoções**

Nos resultados encontrados, é possível observar que os alunos atribuem importâncias diferentes para as disciplinas que possuem maior e menor desempenho. Além disso, é interessante notar que o desempenho nesses dois casos afeta os alunos de formas diferentes consequentemente mobilizando sentimentos e emoções diversas. Pesquisas como as de Götz *et al.* (2006) e Green *et al.* (2007) já sustentavam essa ideia, através da observação da ansiedade sendo manifestada em

estudantes em domínios específicos. A argumentação de Schwinger (2013) também segue essa linha, com o entendimento que vergonha, ansiedade e até as estratégias autoprejudiciais são impulsionadas por características de domínio também. Isso pode estar relacionado com a valorização da área de conhecimento pelos estudantes, que influencia os esforços que serão empregados por eles na realização das tarefas assim como a atribuição sobre o próprio desempenho.

As diferentes emoções e interpretações diante do desempenho acadêmico dos estudantes destacam uma variedade de perspectivas dentro do contexto educacional. João e Flor (A) reagem de maneira distinta ao baixo desempenho nas suas disciplinas menos favoráveis. Enquanto João expressa desapontamento, Flor mantém uma visão mais ajustada, refletindo uma percepção realista de suas dificuldades. No entanto, Cleo (B) demonstra desânimo e uma sensação de incapacidade de melhorar seu rendimento acadêmico, aumentando a sensação de inadequação diante da situação. Leo, do mesmo grupo, apresenta uma postura aparentemente indiferente em relação ao baixo desempenho. Essa atitude pode estar associada às dificuldades específicas que Leo reconhece em Português, como problemas de memorização e interpretação de texto, além de seus hábitos de estudo, concentrados na revisão na véspera das provas. Vale destacar que a menor nota do aluno, 8,5, é a mais alta entre as menores notas dos participantes entrevistados a respeito da disciplina de menor rendimento.

Caio e Ana, ambos do grupo B, vivenciam emoções negativas diante do baixo desempenho, mas suas reações divergem. Ana expressa contentamento ao passar sem grande pressão, enquanto Caio manifesta preocupação e nervosismo, especialmente durante as avaliações. Suas preferências em relação ao desempenho nas disciplinas também variam, com Caio preferindo ter um desempenho menor na disciplina de melhor nota (Química), enquanto Ana prefere não se sair bem em Matemática, disciplina em que já está acostumada a ter resultados menos favoráveis. Essa diversidade de respostas e atitudes ressalta a complexidade das experiências individuais dos alunos diante do desempenho acadêmico, evidenciando a importância de considerá-las ao abordar questões relativas ao rendimento escolar.

É possível inferir, assim, que Ana já espera ir bem de qualquer forma em História e que, quando não, ela atrela isso a fatores como estudar mais, se planejar melhor, que são fatores controláveis. Ou seja, estão sob o domínio dela, não a

deixando com a sensação de estar sem saída ou de não saber o que fazer para melhorar. Sobre Matemática, a aluna também atribui seu desempenho a fatores controláveis. Ela relatou que entendeu que estudar para Matemática deve ser diferente do estudo para outras disciplinas, a partir do momento em que identificou que a elaboração de resumos - seu método preferido de estudo - não se mostrava efetiva nas avaliações dessa disciplina. Ana tinha o hábito de fazer exercícios somente na véspera da prova, fazendo com que tivesse dificuldade na resolução e feedbacks imediatos e indireto de fracasso e falta de inteligência (SCHWINGER, 2013) um dia antes da prova. Então, é possível que um histórico de estudos para Matemática, de forma que não é interessante para as habilidades que são tradicionalmente exigidas na disciplina, pode ter sido um dos fatores centrais para a aluna chegar a 1º ano do ensino médio tendo um péssimo relacionamento com a disciplina, baixo desempenho e emoções desagradáveis. Diferentemente de Flor, que apresentou possuir baixa expectativa em relação à História de maneira mais fria, o relato de Ana demonstra que ela desistiu da disciplina por se achar incapaz e que já está acostumada a não saber Matemática.

Essa fala parece alinhada com pesquisas como a de Haag e Götz (2012), onde a Matemática é frequentemente considerada uma disciplina na qual não adianta apenas se esforçar, tem que ser bom. Essa fala da aluna pode estar ancorada na crença de que as habilidades são fixas ou inatas ao invés da possibilidade de serem aprimoradas ao longo da vida. Essa crença se torna uma limitação do emprego de esforços, pois promove sensações de incompetência e imutabilidade. Quando comparadas as duas alunas, Ana apresenta maior uso de estratégias autoprejudiciais (escore 55) em relação à Flor (escore 21). Os relatos de Ana demonstram que a aluna se aproxima da crença de que as habilidades são inatas, e os de Flor, que as habilidades são frutos do esforço. Dessa maneira, é possível observar a relação entre o uso das estratégias autoprejudiciais e as habilidades assim como propuseram Snyder e Smith (1982), que ressaltaram a diferença entre o impacto do esforço e da habilidade na autoestima, pois a crença em habilidades inatas como justificativa para o desempenho impacta de maneira mais significativa a autoestima do que a justificativa baseada nos esforços, que são variáveis e podem ser controlados pelo indivíduo.

## 6.4

### Problemas com o gerenciamento do tempo e sobrecarga escolar

Analisando os relatos dos alunos sobre os itens da escala e a identificação deles ou não com cada um, observou-se que os 6 entrevistados apresentaram comportamentos que denotam a presença de problemas no gerenciamento do tempo. O relato do grupo A se mostra mais pontual, enquanto o grupo B aprofundou as suas justificativas e relataram enxergar alguns problemas na lógica escolar, como a sobrecarga de tarefas e atividades e a dificuldade de planejamento. Tal fato pode estar alinhado com os escores das escalas, à medida que a identificação com mais itens fez com que os alunos possuíssem mais justificativas para dar, já que os integrantes do grupo B apresentam identificação com variedade maior de itens do que os do grupo A.

Flor, João e Leo deixam as demandas escolares para serem realizadas no limite do prazo, seja pelo envolvimento em outras atividades, por causa preguiça ou distração. Porém, apenas Leo utiliza esse comportamento como desculpa para maus resultados, enquanto os outros estão sempre cientes dos prazos e confiantes na capacidade de realização. Não é possível observar através das falas desses estudantes um prejuízo emocional causado pela procrastinação, o que é possível observar na fala dos integrantes do grupo B. Algumas pesquisas ressaltam a associação entre a procrastinação e níveis mais elevados de estresse, exaustão, problemas com o sono, além de maiores níveis de ansiedade, insatisfação, tristeza e sentimentos de culpa e pressão (Patrzek *et al.*, 2012; Tice e Baumeister, 1997). Estudos com amostra composta por estudantes universitários revelam incidências de procrastinação entre 70% e 95% (Steel, 2007).

Caio e Ana relatam procrastinar de maneira expressiva. Os dois possuem o hábito de estudar na semana antes da prova e de fazer as tarefas com o prazo muito apertado para a entrega, mas não por acreditarem que vão dar conta e sim pelo envolvimento em outras atividades. Caio valoriza as interações com os colegas através das redes sociais e de jogos on-line, enquanto Ana perde muito tempo no *TikTok*. A pesquisa de Meier *et al.* (2017) mostrou que, em investigações sobre procrastinação escolar, é comum os alunos usarem muito as redes sociais ao invés de investirem tempo nas demandas de estudo. Vieira (2023)

também encontrou resultados que associavam o uso das tecnologias digitais com a procrastinação dos estudantes de ensino superior, através de relatos que citavam a distração causada por aplicativos.

Além disso, Ana e Cleo relatam um envolvimento expressivo em atividades extracurriculares e Ana também relata que sai muito com os colegas aos finais de semana, fazendo com que comece os trabalhos às 21h para postar no portal da escola até 00h. O fato de colocarem a culpa nesses fatores para o fato de não conseguirem realizar o que deviam demonstra a possibilidade dessas estratégias serem classificadas como autoprejudiciais. Porém, as falas demonstram que os estudantes não fazem o arranjo desses comportamentos de maneira prévia, já entendendo-os como possíveis desculpas para o baixo desempenho. Os alunos se engajam em comportamentos procrastinadores pela dificuldade de planejamento e organização dos estudos, do tempo e pelo desinteresse em estudar. Algumas questões desses alunos são legítimas e refletem dificuldades em lidar com demandas escolares atuais que serão apresentadas a seguir.

A escola em que a pesquisa foi realizada promove semana de provas trimestrais das disciplinas, portanto, de segunda a sábado, os alunos possuem duas provas por dia. Não foram encontradas pesquisas no contexto brasileiro que tenham como foco de estudo as semanas de provas escolares. Porém, esse tem sido o foco de alguns estudos em universitários, investigando a relação dessa semana com os níveis de estresse (Castellani *et al.*, 2022; Ferreira; Barbosa, 2019), de glicemia (Silva *et al.*, 2023) e de ansiedade (Frageli, 2015). Através do relato de Ana, é possível observar o quão difícil é para ela lidar com essa semana pelo planejamento do estudo e gerenciamento do tempo. Isso faz com que a aluna se sinta perdida, estudando na véspera das provas e se desesperando quando vê que a hora está passando e que vai ter prejuízos por ir dormir tarde. Ela também relata que acaba faltando algumas provas quando vê que não teve tempo de estudar da maneira que deveria, gerando emoções como ansiedade, nervosismo e insegurança.

Para Cleo, a semana de provas também é um dilema, principalmente pelo cansaço excessivo, afetando inclusive a postura da aluna em sala de aula. Ela relata decidir onde gastar a pouca energia que resta, escolhendo prestar atenção nas aulas das disciplinas que está com menor nota e dormir nas outras - inclusive na que mais gosta, História. A aluna diz que a vida se volta para o colégio e que se

sente muito cansada em casa, não conseguindo sair aos finais de semana e preferindo ficar em casa sem fazer nada, o que se tornou sua atividade preferida. E esses comportamentos são legitimados pela mãe, que diz ser melhor estudar e “perder um pouco da vida” para passar de ano direto e aproveitar as férias. A aluna também relata ansiedade e diz que, mesmo estudando, se sente insegura na hora da prova e acaba escolhendo sempre a opção errada quando fica em dúvida entre duas alternativas de resposta nas questões da avaliação. Nas respostas de Caio, o aluno não cita diretamente a semana de provas. Ele também relata cansaço excessivo em relação à escola, porém, pela carga horária das aulas, excesso de disciplinas e de demandas para casa, como trabalhos e estudos. Cleo também relata a carga horária excessiva e número grande de disciplinas, fazendo com que ela relaxe com o passar do ano, mesmo estando interessada nas matérias.

Essas justificativas dos alunos são claramente atribuições de locus externo, instável e incontrolável. É possível observar também a associação entre o sistema avaliativo, incluindo provas e tarefas para casa, com sentimentos e emoções desagradáveis como insegurança, nervosismo, ansiedade e desinteresse. Esses estudantes não se sentem capazes de lidar com essa lógica avaliativa, que se mostra exaustiva. Aliado a isso, também não demonstram possuir ferramentas para diminuir as consequências geradas pela procrastinação, comportamento relatado por eles e que, de acordo com Steel e Klingsieck (2016), tem consequências negativas no desempenho dos alunos e no bem-estar. A partir do momento que eles se desesperam ao se depararem com a quantidade de demandas em relação às avaliações, não sabem o que fazer nem como se planejar para que consigam realizar tudo que a escola propõe. Assim, é possível perceber que esse sistema exige dos alunos em questão mais do que as habilidades que eles estão demonstrando ter para lidar com ele, fazendo com que estejam em descompasso, ou seja, fora do ritmo desejável.

Se os alunos não possuírem ferramentas para lidar com a vida escolar do jeito que ela se apresenta, essas lacunas precisam ser identificadas pela instituição na qual estão inseridos. Essa identificação permitirá um panorama sobre a relação dos estudantes com o estudo, que servirá como base para a apresentação de ferramentas existentes para lidar com isso e a orientação para usá-las, de forma que a escola se responsabilize por ensinar seus estudantes a serem estudantes. A amostra é composta de alunos do Ensino Médio, porém, é necessário que essas



reflexões e estratégias sejam promovidas ao longo de toda a escolarização básica, para que os estudantes se tornem cada vez mais autônomos e que construam uma boa relação com a escola.

É necessário citar também a necessidade de as instituições estarem sempre em movimento para repensar os sistemas avaliativos que adotam, com a participação de profissionais engajados nesses debates e decisões tomadas de maneira coletiva, incluindo os professores. Aliado a isso, podem ser adotadas e valorizadas as avaliações processuais, que de acordo com Lordêlo *et al.* (2010), permite que os estudantes tenham feedbacks constantes do seu processo de aprendizagem, de forma que aprender se torne um percurso consciente. O desempenho dos alunos na escola, quando atrelado à nota, pode aumentar a probabilidade do medo de fracassar, estimulando assim que se engajem em comportamentos que podem prejudicá-los e gerar grande custo emocional. O cansaço e o tédio podem ser gerados pela procrastinação, mas também serem preditores de comportamentos procrastinadores, gerando um ciclo que se retroalimenta. No estudo de Sampaio *et al.* (2012), foi observado maior índice de procrastinação acadêmica relacionado a menores níveis de autorregulação da aprendizagem, em público universitário. E os menores níveis de autorregulação da aprendizagem podem estar relacionados com menores níveis de autorregulação das emoções (Bzuneck, 2018).

Ainda que as instituições se esforcem para repensar seus métodos avaliativos, as filosofias institucionais, as relações entre docentes e estudantes e, como enfatizado por Bzuneck (2018), dos professores, em muitos momentos será tarefa dos estudantes, de maneira solitária, a regulação de suas emoções, ajudando a não retroalimentar a procrastinação. Isso porque nem sempre os professores vão conseguir contribuir somente para o surgimento de emoções positivas e, mesmo que estejam conscientes dos impactos que geram na motivação e aprendizagem dos alunos, não conseguem atingir os estudantes de maneira igual. Além disso, o contexto escolar não se restringe aos momentos de interação entre professores e alunos, fazendo com que essas emoções surjam também em casa, no estudo individual. É importante ressaltar também que algumas dimensões psicológicas dos indivíduos estão além do que a escola pode e deve oferecer, porém, isso não a isenta de tentar promover práticas e lógicas que objetivam a promoção do bem estar emocional.

O excesso de disciplinas, a expansão dos horários, a necessidade de inscrição em aulas de reforço no contraturno, o excesso de tarefas de casa e a semana de provas. Essas justificativas que os estudantes citaram mostram que, em certos momentos, eles precisam escolher: ou o estudo, ou o lazer. É necessário levar em conta que a idade dos estudantes no 1º ano do Ensino Médio normalmente varia entre 14 e 16 anos. É natural e necessário que eles tenham momentos de lazer inseridos na rotina, que não pode ser excessiva a ponto de tirar deles esses momentos. Pois eles podem escolher o lazer e o divertimento em detrimento do estudo, ou até escolher o trabalho, que gera recompensas mais imediatas do que a escola. Como destacado por Cavalli (1980), a escola muitas vezes é entendida como um investimento para o futuro, de forma que os futuros possíveis projetados a partir da escolarização completa são o que dá sentido para a escola no presente.

Os alunos não precisam ter que enxergar a escola como “perder a vida” e sim como parte da vida sendo vivida, em construção. Essa lógica de perder a vida reflete a sociedade do desempenho (Han, 2017), que promove o esgotamento físico e mental através da velocidade e hiperatividade para a produtividade excessiva, não somente promovendo como valorizando sempre o cansaço. Essa produtividade e valorização do desempenho exageradas são premissas que parecem ser a base de escolas e cursos com foco em aprovação no vestibular, estimulando a competição entre os alunos para o acesso às universidades públicas via ENEM.

## 6.5

### **O fenômeno de *self-handicapping***

A análise das entrevistas permite identificar a diferença dos relatos do grupo A para os relatos do grupo B em relação ao uso das estratégias autoprejudiciais. Tal fato era esperado pelo fato de o preenchimento da escala fornecer um escore total individual para o uso dessas estratégias. Apesar de Flor, João e Leo relatarem comportamentos com potencial de prejudicar o desempenho deles, os alunos não fazem o arranjo de maneira prévia de forma que esses comportamentos sejam, inclusive, motivados pela possibilidade de se tornarem

uma desculpa para depois, caso o fracasso aconteça. É possível notar que o desempenho do grupo A é maior, em termos de nota, do que o desempenho do grupo B. Tal fato converge com pesquisas como as de Mena (2019) e Vargas (2018), que demonstram a relação entre o uso de estratégias autoprejudiciais e desempenho acadêmico.

De acordo com Higgins e Berglas (1990), o uso dessas estratégias ao longo do tempo acaba por levar ao interesse reduzido na realização de tarefas pelos estudantes, além da exaustão emocional, o que também foi observado nos estudantes do grupo B. Assim como no estudo de Ganda e Boruchovitch (2015) e Lima (2011), a estratégia autoprejudicial mais citada pelos participantes dos estudos foi a procrastinação, que contribuiu para o aumento do estresse e da ansiedade tanto na pesquisa citada como nesta. De acordo com Bzuneck (1991) e Pekrun *et al.* (2011), a alta ansiedade durante uma avaliação, por exemplo, é muitas vezes a principal responsável por resultados abaixo do esperado, o que também foi possível observar nesta amostra.

No caso de Cleo, é possível observar o esforço excessivo da aluna. Porém, é importante resgatar que, para Baumeister e Tice (1984), até o esforço pode ser considerado uma estratégia autoprejudicial, quando empregado em excesso pelos indivíduos para manipular a percepção dos outros sobre a forma como estão agindo. Dessa maneira, como há a valorização da área pela mãe - que parece ser uma figura importante na percepção e motivação da filha -, há a possibilidade do esforço estar sendo empregado com o objetivo de obter a aprovação da mãe. Assim, este esforço pode estar atrapalhando a aluna e diminuindo as chances dela obter um maior desempenho pelo maior esforço empregado.

Os estudos empíricos de Bong (2001; 2009) enfocam como as metas de realização dos estudantes variam de acordo com diferentes disciplinas, e como as características distintas das matérias podem influenciar na aprendizagem. Tal fato também foi identificado pelo relato do comportamento dos alunos e as diferentes importâncias que atribuem para a disciplina em que possuem maior e menor desempenho. Porém, a presente pesquisa não se aprofundou nas metas de realização dos alunos.

Para uma estratégia ser considerada autoprejudicial, dentro da classificação adotada, não basta apenas ser uma estratégia que o estudante utiliza

que acaba o prejudicando em seu desempenho. É necessário que haja o arranjo prévio da situação, a identificação antecipada da desculpa e possibilidade de usá-la posteriormente de maneira plausível. Essas estratégias são comportamentos de defesa e proteção da autoestima, quando a expectativa de sucesso em algo é incerta, sendo essa expectativa influenciada por muitos fatores já citados nas seções de discussão anteriores. É difícil identificar e mensurar se a raiz do comportamento classificado como autoprejudicial é, de fato, a identificação prévia da possibilidade de desculpa que surge a partir desse comportamento. Parece razoável presumir que esse comportamento pode ter outra origem, e, no fim das contas, aumenta a probabilidade de prejudicar o aluno da mesma maneira. Assim, foi identificada a possibilidade do uso de estratégias autoprejudiciais não necessariamente partir de um arranjo prévio com intenção manipuladora de maneira consciente. Ou de não ser uma estratégia manipuladora de fato, mas sim motivada pelo medo do fracasso influenciar a alocação de esforços e a baixa autoestima. Pode-se citar como exemplo o caso de uma aluna que deixa de estudar para a prova da disciplina que ela possui um histórico escolar atribulado e vai à festa. Caso se depare com um mau resultado, diz que foi por causa da ida à festa. Como mensurar que a aluna decidiu ir à festa porque depois essa seria uma boa justificativa caso falhasse?

É possível que o histórico, o relacionamento com a disciplina, o relacionamento com o professor, a valorização da área de conhecimento por ela e pela família influenciaram ela a ir à festa, acreditando que tinha poucas chances de obter um baixo desempenho, mesmo sem identificar que essa seria uma desculpa plausível para si e para terceiros. São necessárias mais pesquisas no tema para que essa possibilidade seja investigada e para que haja a atualização da teoria caso existam evidências científicas para isso nas produções acadêmicas da área.

## 7.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, foi estabelecido como objetivo principal a investigação da adoção de estratégias autoprejudiciais de aprendizagem por alunos do 1º ano do ensino médio e a atribuição do desempenho escolar. Considera-se que este objetivo geral foi alcançado, assim como os objetivos específicos, através dos resultados e da articulação entre eles. Através do preenchimento das escalas, foi possível identificar que a amostra apresentou baixo uso de estratégias autoprejudiciais em sala de aula. A priorização do lazer como estratégia autoprejudicial também não foi um comportamento muito frequente, porém, este quadro apresentou uma pequena mudança nos itens que abordaram o envolvimento em muitas atividades e a participação em festas. O maior perfil de identificação da amostra com os itens demonstrou maior identificação com estratégias autoprejudiciais relacionadas com a falta de preparação adequada e com as dificuldades no gerenciamento de tempo. Assim, os comportamentos como o envolvimento em outras atividades e o adiamento de tarefas, ambos relacionados à procrastinação, descrevem bem ou muito bem mais de 30% da amostra. Através dos escores totais dos estudantes na escala utilizada, foram selecionados os 3 maiores e os 3 menores escores para a realização das entrevistas.

Através das entrevistas foi possível observar que, de maneira geral, os estudantes fizeram mais atribuições sobre o menor desempenho com locus de causalidade externo, instável e não controlável. Já para o maior desempenho, os alunos fizeram mais atribuições com locus de causalidade interno, estável e controlável. O baixo desempenho na disciplina que possuem menor desempenho foi considerado preditor de emoções desagradáveis e um fator que desmotiva os alunos. O estilo de aula e as características da disciplina se mostraram como os fatores mais usados para justificar o baixo desempenho, sendo citado também de maneira frequente o estilo de aprendizagem dos estudantes. O fator mais citado

para justificar o melhor desempenho foi a afinidade pela disciplina, havendo destaque também para a influência da figura do professor. Além disso, foi citada a valorização da área do conhecimento pelos alunos e pela família. Em contrapartida, o alto desempenho foi considerado preditor de emoções agradáveis e um fator que motiva os estudantes.

É válido enfatizar que o baixo desempenho nas disciplinas impacta de maneiras diferentes o mesmo indivíduo. Enquanto alguns são mais impactados pela nota baixa na disciplina que possui melhor histórico, outros demonstram que o impacto maior está em ter um baixo desempenho na disciplina que possuem menor histórico, ambos por razões diferentes. É notório que as relações entre indivíduo e escola se constituem de maneira única e são influenciadas por diversos fatores.

Identificou-se que os estudantes valorizam as áreas de conhecimento de maneiras distintas e que isso é influenciado por diferentes variáveis, como a relação com os professores, o histórico nas disciplinas, o comportamento em relação às demandas escolares - seja na escola ou em casa -, os estilos de aula, os estilos de aprendizagem e entre outros. Ambos os grupos destacaram que a figura do docente está intimamente ligada com a percepção que possuem sobre a própria aprendizagem e sobre a escola, citando inclusive a influência que exerce na afinidade pelas disciplinas e até no desempenho.

Os alunos entrevistados que apresentavam o maior uso de estratégias autoprejudiciais, que compuseram o grupo B, relataram de maneira concisa o quanto é custoso lidar com algumas situações e dinâmicas impostas pela lógica escolar a qual estão inseridos. Dessa maneira, surgiram nos discursos deles temas como a sobrecarga causada pelo excesso de tarefas, estudos e provas, além da dificuldade com o planejamento do estudo. Além disso, foi possível notar também que este grupo relatou mais emoções desagradáveis em relação ao baixo desempenho do que o grupo A, composto por alunos com menores escores no uso de estratégias autoprejudiciais. Em contrapartida, o perfil de emoções perante ao maior desempenho se mostrou semelhante em ambos os grupos, que citaram o surgimento de emoções agradáveis em situações de maior desempenho. Também foi observada a intensidade de comportamentos procrastinadores, porém, motivada por aspectos distintos. A comparação entre os indivíduos permitiu a identificação da procrastinação associada a maiores custos emocionais e medo de

fracasso, assim como à certeza da capacidade de lidar com a tarefa em momento posterior.

Por conseguinte, esse estudo contribui para o campo da educação através do desvelamento da identificação e da relação entre diferentes comportamentos e atribuições de alunos do ensino médio em casos que apresentam maior e menor dificuldade. Depois, discute as principais dificuldades relatadas pelos estudantes que compuseram a amostra em lidar com as demandas escolares, além da mobilização de emoções acadêmicas de maneiras diferentes pelos indivíduos, inclusive frente a obstáculos semelhantes. Apesar de não ser possível a generalização destes resultados para todos os estudantes do ensino médio, as evidências apontam que é um terreno frutífero para ser explorado de maneira mais intensa. Vale destacar que não foi encontrado nenhuma pesquisa brasileira sobre atribuição de causalidade e estratégias autoprejudiciais tendo como público alunos desta fase da escolarização básica, o ensino médio.

Como limitação da pesquisa, é possível citar questões metodológicas como o uso de escala de autorrelato e de desempenho percebido pelos estudantes. Além disso, a escala utilizada não possui estudo de validação com amostra semelhante à desta pesquisa, tendo sido validada em contexto brasileiro, porém, para estudantes universitários. É importante reiterar que os estudantes que compuseram a amostra compunham o alunado de uma escola de elite da zona sul do Rio de Janeiro, o que demonstra o provável nível socioeconômico elevado dos participantes. Assim, se mostra como uma limitação desta pesquisa também a não consideração de diferentes perfis socioeconômicos, raça e gênero. Um outro aspecto que merece ser citado é o fato de não ter sido explorado na discussão aspectos relativos ao Novo Ensino Médio, que já se mostrava vigente para a amostra em questão.

Em virtude do que foi exposto nesta pesquisa, considera-se que todos os objetivos foram alcançados e podem contribuir para o entendimento do uso das estratégias autoprejudiciais de aprendizagem e das atribuições causalidade, usadas por alunos do primeiro ano do ensino médio, para justificar o desempenho escolar. Do mesmo modo, auxiliam no entendimento sobre a percepção que os alunos possuem sobre si mesmos no papel de estudantes, sobre os professores e sobre a escola. Sugere-se, então, para estudos futuros, investigações que analisem o uso de estratégias autoprejudiciais e as atribuições de desempenho em amostras

diversificadas, compostas por estudantes da escola básica de outros anos. Possibilitando, assim, a ampliação dos dados empíricos sobre o tema e a contínua mobilização de diferentes referenciais teóricos, articulando aspectos distintos que influenciam as relações entre indivíduos e escolas com diferentes teorias e construtos relacionados à aprendizagem. Sugere-se também estudos com o foco nos professores e também nos currículos de licenciatura, a fim de entender a relação entre os construtos analisados e as diferentes formações de professores encontradas no país.



## 8.

## REFERÊNCIAS

- ABAR, B., e LOKEN, E. Self-regulated learning and self-directed study in a precollege sample. **Learning and Individual Differences**, vol. 20, p. 25–29, 2010.
- ADLER, A. The neurotic constitution. New York: **Dodd, Mead**, 1926.
- ALMEIDA, L. S., MIRANDA, L., ROSENDO, A. P., FERNANDES, E., ALVES, J., e MAGALHÃES, R. Atribuições causais em contexto escolar: um novo formato de prova para a sua avaliação. In C. Machado, L. Almeida, M. A. Guisande, M. Gonçalves e V. Ramalho (Orgs.), *Actas da XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* p. 369-376. Braga: **Psiquilíbrios**, 2006.
- ALMEIDA, L.; MIRANDA, L.; GUISANDE, M. A. Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 25, p. 169-176, 2008.
- AMES, C. Classrooms: Goals, structures, and student motivation. **Journal of Educational Psychology**, vol. 84, p. 261–271, 1992.
- ARCHER, J.; SCEVAK, J. J. Enhancing students' motivation to learn: Achievement goals in university classrooms. **Educational Psychology**, v. 18, n. 2, p. 205-223, 1998.
- BANDURA, A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: **Prentice-Hall**. 1986.
- BANDURA, A. An agentic perspective on positive psychology. **Positive psychology**, v. 1, p. 167-196, 2008.
- BARROS, A. M.; BARROS, J. H.. Avaliação do locus de controlo e do locus de causalidade em crianças e adolescentes. **Revista Portuguesa de Educação**, 5 (1), 55-64, 1992.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. Pesquisa Qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático; tradução de Pedrinho A. **Petrópolis**. 2008.
- BAUMEISTER, R. F.; TICE, D. M. Role of self-presentation and choice in cognitive dissonance under forced compliance: Necessary or sufficient causes?. **Journal of personality and social psychology**, v. 46, n. 1, p. 5, 1984.

BESWICK, G.; ROTHBLUM, E. D.; MANN, L. Psychological antecedents of student procrastination. **Australian psychologist**, v. 23, n. 2, p. 207-217, 1988.

BERGLAS, S. e JONES, E.E. Drug choice as a self-handicapping strategy in response to non contingent success. **Journal of Personality and Social Psychology**, vol. 36, p. 405-417, 1978.

BIDDLE, S. J.; HANRAHAN, S. Attributions and attributional style. In: DUDA, J.L. (org.). *Advances in sport and exercise psychology measurement*. Morgantown: **Fitness information Technology**, p. 3-199, 1998.

BONG, M. Between- and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task-value, and achievement goals. **Journal of Educational Psychology**, vol. 93, p. 23-34, 2001.

BONG, M. Age-related differences in achievement goal differentiation. **Journal of Educational Psychology**, vol. 101, p. 879-896, 2009.

BORTOLETTO, D. e BORUCHOVITCH, E. Learning Strategies and Emotional Regulation of Pedagogy Students. **Paidéia**, vol. 23(55), p. 235-242. 2013.

BORUCHOVITCH, E.; ALMEIDA, L. S.; MIRANDA, L. C. "Autorregulação da Aprendizagem". In: BORUCHOVITCH, E.; AZZI, R. G e SOLIGO, A. (orgs). *Temas em psicologia educacional: contribuições para a formação de professores*. Campinas: **Mercado das Letras**, p. 37-60, 2017.

BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, p. 401-409, 2014.

BORUCHOVITCH, E.; MARTINI, M. L. As atribuições de causalidade para o sucesso e fracasso escolar e a motivação para aprendizagem de crianças brasileiras. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 49(3), 59-71, 1997.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno orientado a metas de realização. In E. Boruchovitch, E. e J. A. Bzuneck (Orgs.), *A Motivação do Aluno. Contribuições da psicologia contemporânea*, (pp. 58-77). Petrópolis RJ: **Vozes**, 2002.

BZUNECK, J. A. Ansiedade e desempenho numa prova de Matemática: um estudo com adolescentes. **Revista Semina (Londrina)**, v. 12, n. 3, p. 136-141, 1991.

BZUNECK, J. A. As crenças de autoeficácia dos professores. 2009.

CARDOSO, L. R.; BZUNECK, J. A. Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, p. 145-155, 2004.

CARRANO, P. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, A. B.; CANDAU, V. M. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: **Vozes**, p. 182-211, 2008.

CANDAU, V. M. F. Ensinar-aprender: desafios atuais da profissão docente. **Revista Cocar**, n. 2, p. 298-318, 2016.

CASTELLANI, R. M. et al. Comportamento do estresse durante semanas de prova e trabalho de conclusão de curso em estudantes universitários: existe diferença entre gêneros?. **ETD Educação Temática Digital**, v. 24, n. 2, p. 373-391, 2022.

CASTANHEIRA, P.; COSTA, J. A. In search of transformational leadership: A (Meta) analysis focused on the Portuguese reality. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 15, p. 2012-2015, 2011.

CAVALLI, A. La gioventù: condizione o processo?(La jeunesse: condition ou processus?). **Rassegna Italiana di Sociologia Bologna**, v. 21, n. 4, p. 519-542, 1980.

COELHO, C. L. G.; CORREA, J. Desenvolvimento da compreensão leitora através do monitoramento da leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, p. 575-581, 2010.

COLL, C.; MIRAS, M. Características individuais e condições de aprendizagem: A busca de interações. Em: C. Coll; J. Palácios e A. Marchesi (Orgs.), **Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia da educação** (p. 353-373). Artes Médicas: Porto Alegre, vol. 2, 1996.

COLLARES, C. A. L. Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. In: COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. M. (Orgs.). **Preconceito no Cotidiano Escolar – Ensino e Medicalização**. São Paulo, Campinas: Cortez, **Edunicamp**, p. 24-28, 1996.

COVINGTON, M. V. Goal theory, motivation and school achievement: an integrative review. **Annual Review of Psychology**, vol. 51, p. 171-200. 2000.

COVINGTON, M. V. Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform. **Cambridge University Press**, 1992.

DANTAS FILHO, Jerônimo Vieira. Baixo rendimento na disciplina de Matemática. **EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 4, n. 9, p. 98-113, 2017.

DEL PRETTE, Z. A. P. Uma análise da ação educativa do professor a partir de seu relato verbal e da observação em sala de aula. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1990.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DWECK, C. S. Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality and Development. Philadelphia, PA: **Psychology Press**, 1999.

ECCLES, J., WIGFIELD, A., HAROLD, R., e BLUMENFELD, P. Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. **Child Development**, vol. 64, p. 830–847, 1993.

ECCLES, J. S.; WIGFIELD, A. Motivational beliefs, values, and goals. **Annual review of psychology**, v. 53, n. 1, p. 109-132, 2002.

ELLIOT, A. J., e CHURCH, M.A. A motivational analysis of defensive pessimism and *self-handicapping*. **Journal of Personality**, v. 71, p. 369–396, 2003.

FARIA, L. Algumas reflexões sobre a competência e a incompetência: Desafios para a intervenção psicopedagógica. **Sobredotação**, 4(2), 25-36. 2003

FARIA, L. Apresentação do número. *Psicologia*, 2, 5-10 (número temático sobre “Concepções pessoais de competência: Perspectivas, avaliação e estudos interculturais”). 2006.

FARIA, L. Concepções pessoais de competência: Contributos para a promoção da aprendizagem e do desempenho escolar. In: ALMEIDA, L. S.; ARAÚJO, A. M. *Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos alunos*. Psicologia e Educação: Braga, 2015.

FERNÁNDEZ, A. G. Motivación académica: teoría, aplicación y evaluación. Madrid: **Pirámide**, 2005.

FERRADÁS, M. M. C. *Self-handicapping* y pesimismo defensivo en estudiantes universitarios: Su relación con la autoesyma y las metas de logro. Galiza: Universidade da Coruña [Tese de doutorado]. 2014.

FERREIRA, M. P. M.. Teoria(s) da atribuição: um quadro explicativo para o rendimento acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. e 240037, 2019.

FERREIRA, S. S.; BARBOSA, F. A influência do estresse psicobiológico em alunos universitários em semanas de provas. **Revista de Trabalhos Acadêmicos da FAM**, v. 4, n. 1, 2019.

FERREIRA, V. S.; ANDRADE, M. S. A relação professor-aluno no ensino médio: percepção do professor de escola pública. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, p. 245-252, 2017.

FLETT, G. L., HEWITT, P. L., e MARTIN, T. R. Dimensions of perfectionism and procrastination. In J. R. Ferrari, J. L. Johnson, e W. G. McCown (Eds.), *Procrastination and task avoidance: Theory research and practice*. New York: **Plenum**, p. 113–136, 1995.

FRAGELI, R. Trezentos: aprendizagem ativa e colaborativa como uma alternativa ao problema da ansiedade em provas. **Revista Eletrônica Gestão e Saúde**, v. 6, n. Supl 2, p. 860-72, 2015.

FRANÇA, S. C. G.; CARVALHAIS GOMES, L.; DA FRANÇA JÚNIOR, M.. Contribuições expressas por meio de Estratégias de Ensino Metacognitivas sobre o conceito de calor através de Invariantes operatórios mobilizados por alunos do Ensino Médio. **Ensino e Pesquisa**, v. 21, n. 2, p. 151-168, 2023.

FROST, R. O., HEIMBERG, R. G., HOLT, C. S., MATTIA, J. I., e NEUBAUER, A. L. A comparison of two measures of perfectionism. **Personality and Individual Differences**, v. 14, p. 119–126, 1993.

FULIGNI, A. J.; TSENG, V.; LAM, M. Attitudes toward family obligations among American adolescents with Asian, Latin American, and European backgrounds. **Child development**, v. 70, n. 4, p. 1030-1044, 1999.

FULIGNI, A. J. The academic achievement of adolescents from immigrant families: The role of family background, attitudes, and behavior. **Child development**, v. 68, n. 2, p. 351-363, 1997.

GAMA, E. M. P.; JESUS, D. M. Atribuições e expectativas do professor: representações sociais na manutenção da seletividade social na escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 10(3), 393-410, 1994.

GANDA, D. R. Atribuições de causalidade e estratégias autoprejudiciais de alunos de curso de formação de professores. Campinas: Unicamp [Tese de doutorado], 2011.

GANDA, D. R. e BORUCHOVITCH, E. *Self-handicapping* strategies for learning of preservice teachers. **Estudos de Psicologia**, v. 32, n. 3, p. 417-425, 2015.

GÓES, N. M.; BORUCHOVITCH, E. Efeitos positivos de um programa de intervenção para o fortalecimento das estratégias de aprendizagem de professores do Ensino Médio brasileiro. **Pro-Posições**, v. 33, p. e20200100, 2022.

GOTTFRIED, A. E., FLEMING, J. S., e GOTTFRIED, A. W. Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. **Journal of Educational Psychology**, vol. 93, p. 3–13, 2001.

GOTZ, T., PEKRUN, R., HALL, N. C., e HAAG, L. Academic emotions from a socio-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. **British Journal of Educational Psychology**, vol. 76, p. 289–308, 2006.

GRAHAM, S.; WILLIAMS, C. An attributional approach to motivation in school. In: WENTZEL, K. R.; WIGFIELD, A. (orgs.). *Handbook of Motivation in School*. Nova York: **Routledge**, p. 35-55, 2009.

GREEN, J.; MARTIN, A. J.; MARSH, H. W. Motivation and engagement in English, mathematics and science high school subjects: Towards an understanding of multidimensional domain specificity. **Learning and Individual differences**, v. 17, n. 3, p. 269-279, 2007.

GUERRA, L. B. O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. **Revista Interlocução**, v. 4, n. 4, p. 3-12, 2011.

HAN, B.C. Sociedade do cansaço. **Editora Vozes Limitada**, 2015.

HAAG, L., e GOTZ, T. Math is difficult and German up to date: A study on the characterization of subject domains from students' perspectives. **Psychology in Education and Instruction**, vol. 59, p. 32-46, 2012.

HARACKIEWICZ, J. M., BARRON, K. E., PINTRICH, P. R., ELLIOT, J. A., e TRACH, T. M. Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. **Journal of Educational Psychology**, vol. 94, p. 638-645, 2002.

HEIDER, F. Social perception and the phenomenal causality. **Psychological Review**, 51 (6), 358-374, 1944.

HEWSTONE, M.; FINCHAM, F. Attribution theory and research: Back issues and applications. In: HEWSTONE, M.; STROEBE, W.; STEPHENSON, G. M. (orgs.). *Introduction to social psychology: a European perspective*. 2. ed. Oxford: **Blackwell Publishers**, p. 167-204, 1996.

HEIDER, F. *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley, 1958.

HEWITT, J. P.; STOKES, R. Disclaimers. **American sociological review**, p. 1-11, 1975.

HIGGINS, R. L. "*Self-handicapping: Historical Roots and Contemporary Branches*". In: HIGGINS, R. L.; SNYDER, C.R. e BERGLAS, S. (orgs.). *Self-handicapping: The paradox that isn't*. Nova York: **Plenum**, p. 1-31, 1990.

JUNOVEN, J. Outcome and attributional disagreements between students and their teacher. **Journal of Educational Psychology**, 80(3), 330-336, 1988.

JONES, E. E.; DAVIS, K. E. From act to disposition: the attribution process in person perception. In: BERKOWITZ, L. (org.). **Advances in Experimental Social Psychology**. 2. ed. Nova York: Academic Press, p. 219-266, 1965.

JONES, E. E.; NISBETT, R. E. The actor the observer: divergent perceptions of the causes of behaviour. In: JONES, E. E. (org.). *Attribution: perceiving the causes of behaviour*. Morritow: **General Learning Process**, p. 79-94, 1972.

JUNG, L. M. Atribuição de causalidade ao insucesso nas provas do simulado do PAS, por alunos e professores do ensino médio: um estudo de caso (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica de Brasília, Brasília. Distrito Federal, Brasil, 2008.

KELLEY, H. H. Attribution theory in social interaction. In: VINE, D. L. (org.). *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln: **University of Nebraska Press**, p. 192-238, 1967.

KELLEY, H. H. *Attribution in social interaction*. Nova York: **General Learning Press**, 1972.

KELLEY, H. H. The processes of causal attribution. **American Psychologist**, v.

28, n. 2, p. 107-128, 1973.

KIEFER, A. K.; SEKAQUAPTEWA, D. Implicit stereotypes, gender identification, and math-related outcomes: A prospective study of female college students. **Psychological Science**, v. 18, n. 1, p. 13-18, 2007.

LEARY, M. R. The impact of interactional impediments on social anxiety and self-presentation. **Journal of Experimental Social Psychology**, vol. 22, p. 122-135. 1986.

LEITE, L. R.; LIMA, J. O. G. O aprendizado da Química na concepção de professores e alunos do ensino médio: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, n. 243, p. 380-398, 2015.

LEONDARI, A.; GONIDA, E. Predicting academic *self-handicapping* in different age groups: The role of personal achievement goals and social goals. **British Journal of Educational Psychology**, vol. 77, p. 595 - 611, 2007.

LINNENBRINK, E. A.; PINTRICH, P. R. Multiple goals, multiple contexts: The dynamic interplay between personal goals and contextual goal stresses. 2001.

LORDÊLO, J. A.; ROSA, D. L.; DE ALMEIDA SANTANA, L. Avaliação processual da aprendizagem e regulação pedagógica no Brasil: implicações no cotidiano docente. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, n. 17, 2010.

MAEHR, M. L. Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. In R. Ames e C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation*. San Diego, CA: **Academic Press**, v. 1, p. 115–144, 1984.

MARTIN, A. J., MARSH, H. W., e DEBUS, R. L. *Self-handicapping* and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. **Journal of Educational Psychology**, vol. 93, p. 87–102, 2001.

MARTINI, M. L.; BORUCHOVITCH, E. A teoria da atribuição de causalidade: Contribuições para a formação e atuação de educadores. **Alínea**, 2004.

MARTINI, M. L. Atribuições de causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras. Dissertação de mestrado. Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da UNICAMP, 1999.

MALLE, B. F. Attribution Theories: How People Make Sense of Behavior. In: CHADEE, D. (org.). **Theories in social psychology**. Nova York: Wiley-Blackwell, p. 72-95, 2011.

MEIER, A.; REINECKE, Leonard; MELTZER, Christine E. ““Facebocrastination”? Predictors of using Facebook for procrastination and its effects on students' well-being”: Corrigendum. 2017.

- MENA, R. O. S. Estudo das relações entre as estratégias de *self-handicapping*, autoestima, autoeficácia e o rendimento acadêmico. Funchal: Universidade de Madeira [Dissertação de mestrado], 2019.
- MCKOWN, C.; WEINSTEIN, R. S. The development and consequences of stereotype consciousness in middle childhood. **Child development**, v. 74, n. 2, p. 498-515, 2003.
- MCCREA, S. M.; HIRT, E. R. The role of ability judgments in *self-handicapping*. **Personality and social psychology bulletin**, v. 27, n. 10, p. 1378-1389, 2001.
- MIDGLEY, C.; URDAN, T. Academic *self-handicapping* and achievement goals: A further examination. **Contemporary Educational Psychology**, vol. 26, p. 61-75, 2001.
- MIDGLEY, C., ARUNKUMAR, R., e URDAN, T. "If I don't do well tomorrow, there's a reason": Predictors of adolescent's use of academic *self-handicapping* strategies. **Journal of Educational Psychology**, vol. 88, p. 423-434, 1996.
- MIDGLEY, C., e URDAN, T. Predictors of middle school students' use of selfhandicapping strategies. **The Journal of Early Adolescence**, vol. 15, p. 389-411, 1995.
- MIDGLEY, C., e URDAN, T. Academic *self-handicapping* and achievement goals: A further examination. **Contemporary Educational Psychology**, vol. 26, p. 61-75, 2001.
- MIRANDA, L.; GANDA, D e BOTUCHOVITCH, E. Contributos para a Validação da Escala de Estratégias autoprejudiciais em estudantes do Ensino Secundário Português. **Revista Amazônica**, vol. 19, n. 2, p. 8-22, 2017.
- NICHOLLS, J. G. Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. **Psychological Review**, v. 91, p. 328-346, 1984.
- NÓVOA, A. O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. 2001.
- PATRZEK, J.; GRUNSCHL, C.; FRIES, S. Academic procrastination: The perspective of university counsellors. **International Journal for the Advancement of Counselling**, v. 34, p. 185-201, 2012.
- PEKRUN, R. The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. **Educ Psychol Rev** 18, 315-341. 2006.
- PEKRUN, R.; GOETZ, T.; FRENZEL, A. C.; BARCHFELD, P.; PERRY, R. P. Measuring emotions instudents' learning and performance: the Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). **Contemporary Educational Psychology**, v. 36, p. 36-48, 2011.
- PHILLIPS, D. A. Socialization of perceived academic competence among highly competent children. **Child Development**, 58, 1308-1320, 1987.



- PINTRICH, P. R. The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. **Theory into practice**, v. 41, n. 4, p. 219-225, 2002.
- RHODEWALT, F. Self-handicapping: On the self-perpetuating nature of defensive behavior. **Social and Personality Psychology Compass**, v. 2, n. 3, p. 1255-1268, 2008.
- RHODEWALT, F. Self-handicappers: Individual differences in the preference for anticipatory self-protective acts. In R. Higgins, C. R. Snyder, and S. Berglas, (Eds.), *Self-handicapping: The Paradox That Isn't*, p. 69-106. New York: **Guilford Press**, 1990.
- ROSS, M.; FLETCHER, G. Attribution and social perception. In: LINDSAY, G.; ARONSON, E. (orgs.). **Handbook of social psychology**. 3. ed. Nova York: Lawrence Erlbaum Associates, v. 2. p. 73-122, 1985.
- SALVATIERRA, L. O interesse pessoal e o fator professor no processo de aprendizagem do aluno. **Itinerarius Reflectionis**, v. 15, n. 1, p. 01-21, 2019.
- SAMPAIO, R. K. N.; POLYDORO, S. A. J.; ROSÁRIO, P. S. L. Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários. **Cadernos de Educação**, n. 42, 2012.
- SANTOS, D. A.; ALLIPRANDINI, P. M. Z. Efeito de uma intervenção em estratégias de aprendizagem por infusão em alunos de Biologia do Ensino Médio. **Revista de Educación en Biología**, v. 20, n. 2, p. (pp. 52-72), 2017.
- SANTOS, D. A.; ALLIPRANDINI, P. M. Z. O ensino de estratégias de aprendizagem por integração curricular na disciplina de Biologia: uma experiência pedagógica. **Educação UFSM**, v. 45, 2020.
- SCHOUWENBURG, H. C. Procrastination in Academic Settings: General Introduction. 2004.
- SCHWINGER, M. Structure of academic *self-handicapping* — Global or domain-specific construct? **Learning and Individual Differences**, vol. 24, p. 134 - 143, 2013.
- SCHWINGER, M., e STIENSMEIER-PELSTER, J. Prevention of *self-handicapping* — The protective function of mastery goals. **Learning and Individual Differences**, vol. 21, p. 699–709, 2011.
- SILVA, B. P. et al. Aumento dos níveis glicêmicos relacionado ao estresse durante a semana de provas em estudantes da área da saúde de um centro universitário. **TCC-FARMÁCIA**, 2023.
- SMITH, T. W., SNYDER, C. R, e PERKINS, S. C. The self-serving function of hypochondriacal complaints: Physical symptoms as *self-handicapping* strategies. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 44, p. 787-797, 1983.
- SNYDER, C. R. . Reality negotiation: From excuses to hope and beyond. **Journal of Social and Clinical Psychology**, v. 8, p. 130-157, 1989.

SOARES, B. R.; VENDRAMINI, J. C. e GUIMARÃES, S. B. Uma revisão sistemática sobre as estratégias autoprejudiciais de aprendizagem e a relação com a permanência ou abandono no ensino superior. In: Congresso Latino-americano sobre o Abandono na Educação Superior (XI CLABES) - UCB, 2023.

SPOSITO, M. P.; GALVÃO, I. **A Experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens:** o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, Florianópolis, v.22, n.2, p.345-380, 2004.

STEEL, P. The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. **Psychological bulletin**, v. 133, n. 1, p. 65, 2007.

STEEL, P.; KLINGSIECK, K. B. Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. **Australian Psychologist**, v. 51, n. 1, p. 36-46, 2016.

STEELE, C. M.; ARONSON, J. Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. **Journal of personality and social psychology**, v. 69, n. 5, p. 797, 1995.

STEPHANOU, G. **Students' school performance in Language and Mathematics:** effects of hope on attributions, emotions and performance expectations. **International Journal of Psychological Studies**, v. 4(2), p. 93-119, 2012.

STERNBERG, R. J. Implicit theories of intelligence as exemplar stories of success: Why intelligence test validity is in the eye of the beholder. **Psychology, Public Policy, and Law**, 6, 159-167, 2000.

SUÁREZ-OROZCO, C.; SUÁREZ-OROZCO, M. M. Transformations: Immigration, family life, and achievement motivation among Latino adolescents. **Stanford University Press**, 1995.

TANIKAWA, H. A. M.; BORUCHOVITCH, E. Monitoramento metacognitivo de alunos do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, p. 457-464, 2016.

THOMAS, C. R., e GADBOIS, S. A. **Academic self-handicapping:** The role of selfconcept clarity and students' learning strategies. **British Journal of Educational Psychology**, 77, 101–119, 2007.

TICE, D. M.; BAUMEISTER, R. F. Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. **Psychological science**, v. 8, n. 6, p. 454-458, 1997.

TURNER, J. C., MIDGLEY, C., MEYER, D. K., GHEEN, M., ANDERMAN, A.M., KANG, Y., et al. The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. **Journal of Educational Psychology**, vol. 94, p. 88–106, 2002.

URDAN, T. Predictors of academic *self-handicapping* and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures and culture. **Journal of Educational Psychology**, vol. 96, p. 251–264, 2004.

URDAN, T., e MIDGLEY, C. Academic *self-handicapping*: What we know, what more there is to learn. **Educational Psychology Review**, vol. 13, p. 115–138, 2001.

URDAN, T., MIDGLEY, C., e ANDERMAN, E. The role of classroom goal structure in students' use of *self-handicapping* strategies. **American Educational Research Journal**, vol. 35, p. 101–122, 1998.

VERGNAUD, G. A. Teoria dos Campos Conceituais. In: **Anais do 1º Seminário Internacional de Educação Matemática do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, p.1-26, 1993.

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

WEINER, B. The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. **Educational Psychologist**, vol. 45, p. 28-36, 2010.

WEINER, B. An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer-Verlag, 1986.

WEINER, B. Attribution theory in education. **Revista Portuguesa de Educação**, 1 (1), 21-25, 1988.

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

WEINER, B.; RUSSELL, D.; LERMAN, D. Affective consequences of causal ascriptions. In: HARVEY, J. H.; ICKES, W. J.; KILDD, R. F. (orgs.). New directions in attribution. 2. ed. **Hillsdale: Erlbaum**, 1978.

ZIMMERMAN, B. J. A social cognitive view of self-regulated academic learning. **Journal of Educational Psychology**, 81,329-339, 1989.

## 9.

### APÊNDICES

#### 9.1

##### Termo de assentimento livre e esclarecido

###### Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



Gostaríamos de convidar você para participar da pesquisa “**As estratégias autoprejudiciais de aprendizagem e as atribuições de desempenho em alunos do ensino médio**”, sob a responsabilidade da Mestranda Beatriz Rodrigues Soares, da orientadora Prof<sup>a</sup>. Dra. Silvia Brilhante Guimarães e da coorientadora Prof<sup>a</sup>. Dra. Zena Winona Eisenberg, do Departamento de Pós-graduação em Educação, da PUC-Rio. A participação acontecerá de forma voluntária e anônima e as respostas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

**Objetivo:** O motivo que nos leva a estudar esse assunto é investigar como você adota estratégias de estudo que podem ser pouco produtivas para o resultado final de sua aprendizagem.

**Procedimentos:** Você será convidado a preencher um questionário de 25 perguntas, sobre como você usa ou não algumas estratégias de aprendizagem na disciplina que apresenta maior dificuldade. Posteriormente, é possível que você seja chamado para dar uma entrevista com duração aproximada de 30 minutos, com perguntas sobre como caracteriza o seu estudo em uma disciplina que você acredita ter mais facilidade e outra que acredita ter mais dificuldade. Ambos serão realizados na sua escola, em horário previamente acordado com a direção e que for mais conveniente para você.

**Riscos e benefícios:** A sua participação neste estudo pode trazer alguns benefícios, como levá-lo(a) a refletir sobre suas metodologias de estudo e sobre suas atitudes em relação à aprendizagem. Também pode trazer alguns riscos, como constrangimento e mal-estar. Caso isso ocorra, as pesquisadoras serão responsáveis por assegurar as assistências psicológicas necessárias em casos específicos, como por exemplo conversa ou consulta com um psicólogo. É garantida a liberdade da retirada de seu consentimento a qualquer momento sem qualquer prejuízo a qualquer atividade que possa estar ocorrendo ou vir a ocorrer.

Não existirão despesas ou gastos pessoais para você em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. A pesquisadora se compromete a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados serão veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca revelar a identificação dos participantes. Os documentos da pesquisa ficarão sob

responsabilidade da orientadora do estudo na universidade por prazo mínimo de 5 anos. Os dados ficarão arquivados no computador da orientadora Silvia Brilhante Guimarães, com acesso protegido por senha. O nome da escola e dos participantes serão substituídos por nomes fictícios, garantindo assim o anonimato, o sigilo e a confiabilidade dos dados.

Será assegurada a devolutiva à escola e aos participantes da pesquisa por meio da entrega de uma cópia da dissertação, de modo que a instituição e os participantes tenham acesso aos resultados obtidos.

Esta pesquisa está sendo realizada com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

---

#### Consentimento

Acredito ter sido informado(a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade. Também ficou claro que a participação é isenta de despesas e que tenho garantia de esclarecer minhas dúvidas a qualquer momento. Concordo em participar deste estudo, sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido anteriormente ao estudo. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está registrado em duas vias. Quando assinadas, uma fica com você e a outra arquivada com a pesquisadora responsável.

As dúvidas relativas ao projeto de pesquisa poderão ser respondidas tanto pela pesquisadora responsável, Beatriz Rodrigues Soares ([soares.beatrizr@gmail.com](mailto:soares.beatrizr@gmail.com) - telefone), quanto pela professora orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Silvia Brilhante Guimarães, ([silvia.brilhante@puc-rio.br](mailto:silvia.brilhante@puc-rio.br) - telefone) e pela professora coorientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Zena Winona Eisenberg ([zwe@puc-rio.br](mailto:zwe@puc-rio.br) - telefone). Em relação a dúvidas éticas, quando não esclarecidas pelas pesquisadoras, pode-se consultar a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, situada na rua Marquês de São Vicente, 225, Prédio Kennedy, 2º andar, Gávea, CEP 22453-900, Rio de Janeiro, RJ, telefone: (21) 3527-1618.

#### **Autorizo abaixo a minha participação neste estudo:**

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023 .

---

Assinatura do(a) menor(a)

---

Assinatura do(a) pesquisador(a)

## 9.2

### Termo de consentimento livre e esclarecido para responsáveis

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Responsável)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



Gostaríamos de solicitar a você responsável a participação do seu filho/sua filha na pesquisa **“As estratégias autoprejudiciais de aprendizagem e as atribuições de sucesso-fracasso em alunos do ensino médio”**, sob a responsabilidade da Mestranda Beatriz Rodrigues Soares, da orientadora Prof<sup>ª</sup>. Dra. Silvia Brilhante Guimarães e da coorientadora Prof<sup>ª</sup>. Dra. Zena Winona Eisenberg, do Departamento de Pós-graduação em Educação, da PUC-Rio. A participação acontecerá de forma voluntária e anônima e as respostas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

**Objetivo:** O motivo que nos leva a estudar esse assunto é investigar como seu filho/sua filha adota estratégias de estudo que podem ser pouco produtivas para o resultado final de sua aprendizagem.

**Procedimentos:** O seu filho/sua filha será convidado(a) a preencher um questionário de 25 perguntas, sobre como usa ou não algumas estratégias de aprendizagem na disciplina que apresenta maior dificuldade. Posteriormente, é possível que ele(a) seja chamado(a) para dar uma entrevista com duração aproximada de 30 minutos, com perguntas sobre como caracteriza o seu estudo em uma disciplina que ele(a) acredita ter mais facilidade e outra que acredita ter mais dificuldade. Ambos serão realizados na escola, em horário previamente acordado com a direção e que for mais conveniente para o seu filho/sua filha.

**Riscos e benefícios:** A participação do seu filho/sua filha neste estudo pode trazer alguns benefícios, como levá-lo(a) a refletir sobre suas metodologias de estudo e sobre suas atitudes em relação à aprendizagem. Também pode trazer alguns riscos, como constrangimento e mal-estar. Caso isso ocorra, as pesquisadoras serão responsáveis por assegurar as assistências necessárias em casos específicos, inclusive psicológicas, como por exemplo conversa ou consulta com um psicólogo. É garantida a liberdade da retirada de seu consentimento a qualquer momento sem qualquer prejuízo a qualquer atividade que possa estar ocorrendo ou vir a ocorrer.

Não existirão despesas ou gastos pessoais para você e para o seu filho/sua filha em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à participação. A pesquisadora se compromete a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados serão veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca revelar a identificação dos participantes. Os documentos da pesquisa ficarão sob responsabilidade da orientadora do estudo na universidade por prazo mínimo de 5 anos. Os dados ficarão arquivados no computador da orientadora Silvia Brilhante Guimarães, com acesso protegido por senha. O nome da escola e dos participantes serão substituídos por nomes fictícios, garantindo

assim o anonimato, o sigilo e a confiabilidade dos dados.

Será assegurada a devolutiva à escola, a você e aos participantes da pesquisa por meio da entrega de uma cópia da dissertação para a instituição, de modo que a instituição e os participantes tenham acesso aos resultados obtidos.

Esta pesquisa está sendo realizada com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

-----  
Consentimento

Acredito ter sido informado(a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade. Também ficou claro que a participação é isenta de despesas e que tenho garantia de esclarecer minhas dúvidas a qualquer momento. Concordo em permitir a participação do meu filho/minha filha neste estudo, sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido anteriormente ao estudo. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está registrado em duas vias. Quando assinadas, uma fica com você, o responsável legal, e a outra arquivada com a pesquisadora responsável.

As dúvidas relativas ao projeto de pesquisa poderão ser respondidas tanto pela pesquisadora responsável, Beatriz Rodrigues Soares ([soares.beatrizr@gmail.com](mailto:soares.beatrizr@gmail.com) - telefone), quanto pela professora orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Silvia Brilhante Guimarães, ([silvia\\_brilhante@puc-rio.br](mailto:silvia_brilhante@puc-rio.br) - telefone) e pela professora coorientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Zena Winona Eisenberg ([zwe@puc-rio.br](mailto:zwe@puc-rio.br) - telefone). Em relação a dúvidas éticas, quando não esclarecidas pelas pesquisadoras, pode-se consultar a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, situada na rua Marquês de São Vicente, 225, Prédio Kennedy, 2º andar, Gávea, CEP 22453-900, Rio de Janeiro, RJ, telefone: (21) 3527-1618.

**Autorizo abaixo a participação do meu filho/minha filha neste estudo:**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo  
a participação do meu filho/minha filha  
nesta

pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e poderei modificar a autorização para participar se assim o desejar. Recebi uma via deste termo e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023 .

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador(a)



### 9.3

#### Protocolo de entrevista semiestruturada

##### Protocolo de entrevista semiestruturada

Olá! Primeiramente, gostaria de agradecer sua participação no estudo e lembrar que pode se recusar a responder qualquer pergunta ou encerrar sua participação na pesquisa a qualquer momento.

Vamos falar um pouco sobre sua experiência com as matérias no ensino médio.

##### PARTE 1

1. Pensando na sua trajetória escolar, qual disciplina você tira menores notas?
2. Qual nota você tem tirado em média na disciplina que você relatou?
3. Por que você acha que tem esse desempenho nessa disciplina?
4. Como você estuda para essa disciplina?
5. O que você poderia fazer para melhorar o seu desempenho nessa disciplina?
6. O quanto o seu desempenho é importante para você nessa disciplina?
7. Como o seu desempenho nessa disciplina faz você se sentir?
8. Como o seu desempenho nessa disciplina afeta a sua vontade para estudar?

##### PARTE 2

9. Agora vamos falar da disciplina que você tem um bom desempenho. Qual é essa disciplina?
10. Que nota você tem tirado em média nessa disciplina?
11. Por que você acha que tem esse desempenho?
12. Você identifica que estuda de maneira diferente para a disciplina que possui mais dificuldade quando comparada à disciplina que tem mais facilidade?
13. O quanto o seu desempenho é importante para você nessa disciplina?
14. Como o seu desempenho nessa disciplina faz você se sentir?
15. Como o seu desempenho nessa disciplina afeta a sua vontade para estudar?

## 9.4

### Manual de códigos

#### Manual de códigos utilizados no *software ATLAS.ti* para a codificação das entrevistas

##### - Atribuição de desempenho

###### Lócus de causalidade

- Causa interna: consiste em causas relacionadas ao indivíduo, como habilidade, esforço, capacidade, o estilo de aprendizagem.
- Causa externa: consiste em causas externas ao indivíduo como o estilo de aula do professor, demandas excessivas, dinâmica escolar.

###### Lócus de controlabilidade

- Causa controlável: consiste em causas que o indivíduo possui a capacidade de controlar. Geralmente as causas internas.
- Causa não controlável: consiste em causas que o indivíduo não possui a capacidade de controlar. Geralmente as causas externas.

###### Lócus de estabilidade

- Causa estável: é a causa que tende a perdurar ao longo do tempo. Por exemplo, a capacidade, o sistema avaliativo, a valorização pela família.
- Causa instável: é a causa que não tende a perdurar ao longo do tempo. Por exemplo, o esforço, passar mal, perder a hora.

##### - Estratégias de aprendizagem

- E. A. cognitivas: relacionadas diretamente com as ações para a resolução de tarefas ou entendimento de conteúdos, sendo mobilizadas no momento das ações destacadas.
- E. A. metacognitivas: usadas antes ou depois das atividades cognitivas com grau reflexivo sobre a cognição e a aprendizagem.

##### - Estratégias potencialmente autoprejudiciais

- Procrastinação: adiamento da realização de deveres de casa, estudar para a prova na véspera, trabalhos entregues em cima da hora.
- Envolvimento em outras atividades: atividades extracurriculares como esportes, cursos de idiomas, monitorias e tutorias.
- Uso de eletrônicos: uso de telefone celular, tv, *videogames* e similares.

- Usa como desculpa: se o aluno relata que usa essa estratégia como desculpa caso experimente consequências relacionadas ao fracasso.
  - Não usa como desculpa: se o aluno relata que não usa essa estratégia como desculpa caso experimente consequências relacionadas ao fracasso.
- Fatores externos ao indivíduo que influenciam a aprendizagem
- Características da disciplina: muita leitura, disciplina de exatas, disciplina de humanas.
  - Características da escola: semana de provas, duração do horário escolar, quantidade de disciplinas.
- Figura do docente
- Estilo de aula: uso de slides, aulas monótonas, aula expositiva, aula participativa.
  - Estilo de cobrança: o que cai na prova está alinhado ou não com o que o professor realiza em sala de aula.
- Importância do desempenho
- Valorização do resultado: o aluno diz que se importa com o resultado obtido.
  - Desvalorização do resultado: o aluno diz que não se importa com o resultado obtido.
- Emoções e desempenho
- Baixo desempenho e emoções: emoções que surgem perante o baixo desempenho.
  - Alto desempenho e emoções: emoções que surgem perante o alto desempenho.
- Motivo de estudar
- Tirar nota boa: o estudante relata estudar porque precisa passar de ano ou estar acima da média.
  - Satisfação pessoal: o estudante relata estudar porque gosta da disciplina.
  - Importância para o futuro: o estudante relata estudar porque precisa arranjar um emprego futuramente, passar no ENEM, ser alguém na vida.
  - Valorização pela família: o estudante relata que a família valoriza a disciplina pelo fato da proximidade da área com a profissão dos responsáveis.

## 10.

## ANEXOS

## 10.1

## EEAPREJ

## ESCALA DE ESTRATÉGIAS AUTOPREJUDICIAIS

*Evely Boruchovitch e Danielle Ribeiro Ganda, 2013b<sup>1</sup>*

Alguns alunos, sem se dar conta, empregam determinadas estratégias durante sua vida escolar que acabam funcionando como uma “desculpa” para seu mau desempenho na escola. Este questionário tem o objetivo de conhecer o possível uso destas estratégias por estudantes. Você deve ler com atenção cada item, pensar em como a situação proposta lhe descreve e marcar um **X** na lacuna 1, 2, 3 ou 4 (**somente uma**). Lembre-se que quanto mais próximo do 1 você marcar, isso significará que aquela situação tem pouco a ver com você. Já quanto mais próximo de 4, mais a situação descreve como você é. Neste questionário **não existem respostas certas ou erradas**, apenas queremos saber se essas situações acontecem com você. Ressaltamos que as respostas são totalmente confidenciais. Por favor, seja o mais **sincero (a)** possível. As informações aqui descritas não serão, em hipótese alguma, utilizadas para divulgação.

(1) ..... (2) ..... (3) ..... (4)

(1) Não tem nada a ver comigo

(2) Tem pouco a ver comigo

(3) Me descreve bem

(4) Me descreve realmente bem

		(1)	(2)	(3)	(4)
01	Alguns alunos deixam para estudar nas vésperas da prova. Caso se saiam mal, dizem que não tiveram tempo suficiente para estudar toda a matéria.				
02	Alguns alunos não estudam com dedicação (para valer) e quando se saem mal, dizem que não é possível obter bons resultados, pois a carga horária da escola é muito pesada.				
03	Alguns alunos ficam mexendo no celular, durante as aulas. Caso não tenham um bom resultado dizem que foi porque não entenderam a explicação do professor.				
04	Alguns estudantes saem frequentemente da sala de aula. Caso tirem uma nota baixa na prova, dizem que foi porque perderam conteúdos importantes.				
05	Alguns alunos saem para passear mesmo quando têm de fazer um trabalho importante. Caso se saiam mal, dizem que tiveram pouco tempo para realizá-lo.				
06	Alguns alunos envolvem-se propositalmente em muitas atividades. Se não se saírem bem na escola, dizem que estiveram muito ocupados com outras coisas.				
07	Alguns estudantes participam de várias festas mesmo quando têm de entregar um trabalho importante. Caso o resultado não seja bom,				

	dizem que a proposta do trabalho era muito complexa.				
08	Alguns alunos conversam com os colegas durante a aula. Caso não se saiam bem na disciplina, dizem que os amigos os distraíram.				
09	Alguns alunos sempre deixam para depois o estudo e a realização de trabalhos escolares, às vezes, chegando ao ponto de não realizá-los. Caso se saiam mal na disciplina, dizem que foi por falta de tempo.				
10	Alguns alunos não leem os materiais recomendados pelos professores, antes das aulas. Caso se saiam mal na avaliação, dizem que foi porque os materiais eram muito chatos.				
11	Alguns alunos realizam outras atividades (assistem séries e filmes, ouvem música, navegam na internet ou jogam videogames) mesmo sabendo que tem pouco tempo para fazer um trabalho. Caso não se saiam bem, dizem que o trabalho era muito extenso.				
12	Alguns estudantes relatam que têm de ficar com os amigos e/ou com a namorado(a). Caso não façam um bom trabalho, dizem que não tiveram tempo para investir nos estudos.				
13	Alguns alunos não se preparam e então se sentem muito ansiosos no momento da realização de uma prova. Caso se saiam mal, dizem que a ansiedade os prejudicou.				
14	Alguns alunos estudam o conteúdo errado da prova. Caso não tenham um bom desempenho, dizem que foi essa a razão.				
15	Alguns alunos adiam a realização de algumas tarefas importantes até o limite do prazo estabelecido pelo professor. Caso se saiam mal, dizem que o trabalho foi feito de última hora.				
16	Alguns alunos não organizam bem seu tempo e então precisam ficar várias noites seguidas acordados para realizar um trabalho importante. Caso se saiam mal, dizem que estavam com muito sono.				
17	Alguns alunos ficam muito focados em detalhes não essenciais de uma atividade importante e acabam se dedicando menos ao seu conteúdo. Caso a nota não seja a esperada, dizem que não tiveram tempo de fazer um bom trabalho.				
18	Alguns estudantes não investem tempo suficiente na realização de um trabalho importante e se o resultado não é bom dizem que não se engajaram.				
19	Alguns alunos ficam lendo materiais de outras matérias e/ou livros de histórias durante as aulas. Caso se saiam mal dizem que foi porque não entenderam a matéria.				

Gênero: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_ Número: \_\_\_\_\_

## 10.2

## Parecer da Câmara de Ética em Pesquisa

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO

**CÂMARA DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-Rio****Parecer da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio 13-2023 – Protocolo 17-2023****Proposta: SGOC 460404**

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

**Identificação:**

**Título:** "As estratégias autoperjudiciais de aprendizagem e as atribuições de desempenho em alunos do ensino médio" (Departamento de Educação da PUC-Rio)

**Autora:** Beatriz Rodrigues Soares (Mestranda do Departamento de Educação da PUC-Rio)

**Orientadora:** Sílvia Brilhante (Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio)

**Coorientadora:** Zena Eisenberg (Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio)

**Apresentação:** A pesquisa visa investigar a relação entre a adoção de estratégias autoperjudiciais de aprendizagem por alunos do ensino médio e a atribuição do fracasso e do sucesso escolar. Utilizará em sua metodologia abordagens quantitativas e qualitativas. Abordará alunos dos segundo e terceiro anos do ensino médio de escolas particulares da cidade do Rio de Janeiro. Prevê no primeiro momento a aplicação da Escala Self- Handicapping Scale- SHS (Rhodewalt, 1990) na versão traduzida e adaptada e em seguida uma entrevista semiestruturada com um grupo de alunos, selecionados a partir dos resultados observados na escala preenchida. Conta com o apoio teórico em literatura que abrange estudos sobre: Estratégias prejudiciais de aprendizagem; Estratégias autoperjudiciais no contexto do ensino médio; Atribuição do desempenho escolar.

**Aspectos éticos:** O projeto, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (responsáveis e adultos), o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Anuência da instituição apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. Os Termos expõem com clareza os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem seguidos. Garantem o sigilo e a confidencialidade dos dados coletados. Informam sobre a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento.

**Parecer:** Aprovado.

Profa. Marley Maria Bernardes Rebuzzi Vellasco  
Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio

Profª Ilda Lopes Rodrigues da Silva  
Coordenadora da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 22 de fevereiro de 2023

Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos  
Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio – CEPq/PUC-Rio  
Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea – 22453-900  
Rio de Janeiro – RJ – Tel. (021) 3527-1612 / 3527-1618  
e-mail: [vrac@puc-rio.br](mailto:vrac@puc-rio.br)