

Ano 11, Vol XXI, Número 1, Jan-jun, 2018, Pág. 8-24.

**QUESTIONÁRIO DE ATRIBUIÇÕES CAUSAIS PARA OS RESULTADOS
ESCOLARES: NOVOS ELEMENTOS A PARTIR DE UM ESTUDO COM
ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS**

**QUESTIONNAIRE OF CAUSAL ATTRIBUTIONS FOR SCHOOL OUTCOMES
(QARE): NEW ELEMENTS FROM A STUDY WITH STUDENTS OF
PORTUGUESE HIGHER EDUCATION**

Jennire G. Vargas, Lúcia C. Miranda & Leandro Silva Almeida

Resumo

Este artigo analisa as características psicométricas do Questionário de Atribuições Causais para o Rendimento Escolar (QARE; Miranda & Almeida, 2008), num grupo de 700 alunos do ensino superior de uma universidade pública portuguesa, a maioria do sexo feminino (55,6%), com uma média de idades nos 21 anos. Este instrumento avalia as atribuições causais para as situações de bom e fraco desempenho académico, respondendo os estudantes numa escala Likert consoante o seu grau de acordo. A análise fatorial exploratória foi conduzida pelo método das componentes principais com rotação *varimax* e a melhor estrutura encontrada é formada por três agrupamentos de atribuições causais: capacidade, esforço e método de estudo, e contingências externas e aleatórias. Estes resultados apontam que os estudantes no Ensino Superior recorrem sobretudo a aspetos internos ou pessoais para explicar o seu rendimento académico, sugerindo níveis mais elevados de autonomia e autorregulação na aprendizagem. No entanto, as pontuações dos estudantes nas três subescalas não se apresentam correlacionadas de forma expressiva com indicadores objetivos e percebidos do rendimento académico. Face aos resultados psicométricos obtidos tecem-se algumas considerações sobre futuros estudos com este questionário avaliando a motivação académica.

Palavras-Chave: Motivação académica; Atribuições causais; Ensino Superior; Rendimento académico.

Abstract

This article analyzes the psychometric characteristics of the questionnaire on Causal Attributions for School Outcomes (QARE; Miranda & Almeida, 2008), in a group of 700 higher education students from a Portuguese public university, most of them female (55.6%) with an average age of 21 years. This questionnaire assesses the causal attributions for good and poor academic achievement, through the responses given by students on a five-points Likert scale according to their degree of agreement. The exploratory factorial analysis was conducted using the principal components method with varimax rotation and the best structure found was formed by three groups of causal assignments: capacity, effort and method of study, and external and random contingencies. These results indicate that students in Higher Education resort mainly to internal or personal aspects to explain their academic performance, suggesting higher levels of autonomy and self-regulation in learning. However, student scores on the three subscales are not significantly correlated with objective and perceived academic performance indicators. Considering the psychometric results obtained, some considerations are presented about future studies with this questionnaire, evaluating the academic motivation.

Keywords: Academic motivation; Causal attributions; Higher education; Academic performance.

Introdução

A década de 50 do século passado marca o início do estudo científico das atribuições de causalidade, considerando-se como principais referências os trabalhos pioneiros de Heider, Jones e Davis, Kelley e Weiner (Almeida, Miranda, & Guisande, 2008; Miranda, Almeida, & Boruchovitch, 2014; Vargas, 2018; Weiner, 2018). O artigo “*Social perception and phenomenal causality*” de Heider, publicado no ano de 1944 na *Psychological Review*, apresenta-se como um documento importante para a teorização deste constructo. Globalmente, Heider explica os processos cognitivos usados pelo indivíduo quando procura dar sentido aos acontecimentos do seu dia-a-dia. Mais tarde publica *Psychology of Interpersonal Relations* (1958) que virá a influenciar a investigação das décadas seguintes, sobretudo no campo da Psicologia Social. Este autor defende que uma das tarefas mais importantes do ser humano é a de tentar compreender o mundo à sua volta, inferindo a causalidade que, na maior parte das vezes, medeia as relações interpessoais. Nestas circunstâncias, o sujeito produz as justificações necessárias sobre o porquê dos acontecimentos, propondo que o comportamento resulta da interação entre duas forças: os fatores internos ou pessoais e os fatores externos ou situacionais. Os primeiros estão relacionados com a capacidade de escolha dos comportamentos pelo sujeito e incluem por exemplo o esforço e a

habilidade. Os segundos, fatores externos ou ambientais, remetem para o impacto do meio ambiente sobre o comportamento do sujeito. Neste caso, inclui a oportunidade, a sorte ou a dificuldade das tarefas. Assim sendo, as relações entre estas duas forças levam o indivíduo a realizar atribuições que se vão refletir no seu comportamento futuro. Neste caso, ao observar-se o comportamento de alguém pode considerar-se que as causas que o originaram são resultado exclusivo da forma de ser desse indivíduo, responsabilizando-o pelo comportamento. Em alternativa, esse individuo pode acreditar que as causas decorrem do contexto e então tenderá a desresponsabilizar-se, pois que o seu comportamento é sobretudo determinado por fatores ambientais. Esta separação entre casualidade interna (indivíduo) e externa (meio ambiente) é considerada o contributo mais expressivo deste autor relativamente à teoria da atribuição (Barros, Barros, & Neto, 1996; Fernández, Arnaiz, Mejía, & Barca, 2015; Hewstone & Fincham, 1996). Em síntese, Heider (1958) sugere que as atribuições se referem às explicações explícitas e implícitas das pessoas sobre as causas dos eventos e sobre os resultados desses eventos. Neste âmbito, as atribuições causais constituem-se em variável motivacional do comportamento moldando as respostas emocionais e comportamentais do indivíduo (Weiner, 1985, 2018).

A partir dos estudos de Heider (1944, 1958), Bernard Weiner (1979) propõe um modelo cognitivo atribucional das atribuições relativas ao sucesso e fracasso académico, e, posteriormente, Weiner (1985) elabora uma teoria mais abrangente sobre as atribuições de causalidade, seu impacto nas cognições e emoções, e impacto destas na conduta social humana (Almeida et al., 2008; Boruchovitch, Almeida, & Miranda, 2017; Kogut, 2016). Por exemplo, a teoria atribucional de Weiner (1979, 1985) não só considera as atribuições causais, como também os antecedentes e os consequentes da mesma, sendo considerada um dos modelos mais completos dentro da perspectiva atribucional (Bzuneck, Boruchovitch, Miranda, & Almeida, 2014; Dong, Stupnisky, Obade, Gerszewski, & Ruthig, 2015; Faria, 1998; Matini & Boruchovitch, 2004; Neves, 2007).

Weiner (1979, 1985, 2017) sugere que a necessidade do sujeito compreender as suas ações, especialmente as que ocorrem pela primeira vez, ou quando o resultado esperado é negativo, levam-no a procurar as causas para tais acontecimentos. Estas causas percebidas como responsáveis pelos resultados, ajudam-no a interpretar o que

ocorreu, e influenciam as suas ações futuras. Ou seja, condicionam as consequências psicológicas (afetivas e cognitivas), o próprio rendimento e determinam a orientação da motivação de realização no futuro (Dong et al., 2015; Garcia & Boruchovitch, 2015; Fernández et al., 2015; Miranda et al., 2014; Stiensmeier-Pelster & Heckhausen, 2018). Nesta linha, os resultados que o sujeito obtém são influenciados pelas expectativas e reações afetivas que, por sua vez, influenciam a conduta de rendimento (intensidade, escolha, esforço e persistência na tarefa) (Almeida et al., 2008; Martini & Boruchovitch, 2004). No limite, podemos afirmar que não são os efeitos do sucesso e do fracasso em si, que influenciam a conduta posterior, mas a valoração que cada sujeito lhes atribui (Garcia & Boruchovitch, 2014; Boruchovitch et al., 2017; Martini & Boruchovitch, 2004; Miranda et al., 2014; Weiner, 1985, 2004, 2018). Assim, o empenho dos sujeitos na realização de uma dada tarefa depende, em parte, das suas expectativas de sucesso ou fracasso (Miranda, Almeida, Almeida, & Abreu, 2012). Sendo as expectativas determinadas em grande parte pelas atribuições causais anteriores ao comportamento, que influenciam as expectativas futuras e, por conseguinte, a motivação de realização (Almeida & Guisande, 2010; Neves, 2007).

Os primeiros estudos de Weiner e colegas (Frieze & Weiner, 1971; Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest, & Rosenbaum, 1971) têm como objetivo, a partir do modelo proposto por Heider (1958), identificar as causas com que os estudantes explicam as situações de sucesso e fracasso escolar. Estes autores postularam que, nos contextos de realização acadêmica, as causas percebidas como as mais responsáveis pelo sucesso e pelo fracasso eram: a *capacidade*, o *esforço*, a *dificuldade na tarefa* e a *sorte*. Isto é, ao tentar explicar o sucesso ou fracasso de um evento relacionado com a realização acadêmica, o sujeito avalia o seu nível de habilidade, a quantidade de esforço que foi despendido, a dificuldade da tarefa e a magnitude da sorte experimentada. Assumem que, geralmente, os sucessos ou os fracassos são atribuídos diferencialmente a essas fontes causais, embora reconheçam a possibilidade de outras fontes causais exercerem influência (Weiner, 1979, 2018). De destacar que, apesar da literatura na área apontar uma infinidade de causas, as quatro causas consideradas inicialmente continuam a predominar na investigação produzida (Almeida et al., 2008; Almeida & Guisande, 2010; Boruchovitch et al., 2017; Bzuneck et al., 2014; Miranda et al., 2012; Miranda et al., 2014).

Na sequência da definição das causas, Weiner propõe uma taxonomia para sistematizar as atribuições. À luz da teoria da internalidade-externalidade de Rotter (1966), apresenta um modelo bifatorial de acordo com: (i) locus de causalidade (interno *versus* externo), e (ii) estabilidade ou duração temporal da causa (estável *versus* instável) (Weiner, Nierenberg, & Goldstein, 1976). Mais tarde, admite terceira dimensão, a *controlabilidade*, correspondendo à possibilidade da causa ser controlada (ou não) pelo sujeito, ser da sua responsabilidade ou dos outros (Weiner, 1985). Assim, através desta terceira dimensão, é possível relacionar o *locus* e o controle, por exemplo a capacidade e o humor podem ser assumidas como causas internas e incontroláveis (Barros, Barros, & Neto, 1993).

A teoria atribucional de Weiner (1985) assume que os pensamentos atribucionais face aos resultados obtidos se encontram organizados em dimensões, tendo estas consequências psicológicas específicas, nomeadamente cognitivas, emocionais e comportamentais (Weiner, 1986, 1995). Por exemplo, antecipando que os indivíduos se sentem felizes quando a percepção de um acontecimento é positiva, ou tristes e frustrados quando uma dada situação é percebida como negativa, as suas emoções oscilam consoante se percebem na origem ou não de tal resultado, ou consoante a própria importância de tal resultado e o ser ou não inesperado. Por sua vez a estabilidade assumida por certas causas e seu impacto influenciará as expectativas futuras de sucesso e, deste modo, a implementação dos comportamentos futuros do indivíduo.

Tomando o quadro conceptual apresentado, e na sequência de estudos anteriores dos autores (Miranda et al., 2012; 2014), o presente estudo traz novos elementos sobre a precisão e a validade dos resultados nas três subescalas avaliadas através do Questionário de Atribuições Causais para o Desempenho Escolar (QARE; Miranda & Almeida, 2008), junto de estudantes do ensino superior.

Método

Amostra

A amostra do estudo é constituída por 700 estudantes (55,6% do género feminino). Embora seja uma amostra não probabilística, representa cerca de 25% dos alunos da Universidade da Madeira (cf. Plano Estratégico 2017/2018 da Universidade da Madeira). Os 700 estudantes são repartidos pelo 1º ano (n = 214), 2º ano (n = 184) e 3º ano (n = 302), provenientes das diferentes licenciaturas existentes nesta

Universidade. As idades oscilaram entre os 17 e os 56 anos, com média de 21,3 anos (desvio-padrão de 4,49). A larga maioria dos pais possuem o ensino básico como nível de escolaridade, sendo as habilitações literárias das mães ligeiramente superiores às dos pais (29% das mães têm o ensino secundário e 17,3% o ensino superior, enquanto 21,1% dos pais têm o ensino secundário e 9,6% o ensino superior).

Instrumento e variáveis

Questionário de Atribuições de Resultados Escolares (QARE; Miranda & Almeida, 2008): Este questionário avalia as atribuições causais para as situações de bom e fraco desempenho acadêmico. São apresentadas, para cada uma dessas situações, 18 causas ou justificativas possíveis, devendo o estudante classificar segundo uma escala *Likert* com 5 pontos (desde 1 que corresponde a nunca, até 5 que corresponde a sempre). Não existem itens com pontuação invertida. Do ponto de vista teórico, os itens do QARE repartem-se por três fatores ou subescalas, seja para o bom ou para o fraco rendimento: atribuições à capacidade e atribuições ao esforço/método de estudo (causas internas), e contingências externas e aleatórias. Neste último caso, os itens reportam-se ao incentivo/não incentivo dos professores, à facilidade/dificuldade dos testes, à boa/má sorte, ou ao ter/não ter apoio afetivo dos pais. Os itens destas três subescalas apresentam, ao longo dos vários estudos já realizados, índices de consistência interna nunca inferiores a 0,75 (Miranda et al., 2012; Miranda et al., 2014).

Percepção subjetiva do rendimento acadêmico: Para avaliar a percepção subjetiva de rendimento acadêmico dos estudantes, foi formulada a seguinte questão: “Como defines o teu desempenho acadêmico atual em termos globais?”. Os estudantes podiam situar-se em três níveis: Bom, Regular e Fraco.

Percepção objetiva do rendimento acadêmico: Foi solicitado aos alunos do 1º ano a sua média de entrada na Universidade e aos alunos do 2º e 3º ano a média aritmética de todas as classificações nas unidades curriculares até ao momento realizadas na Universidade.

Procedimentos

A Reitoria da Universidade da Madeira foi contactada para autorizar a realização do estudo e a aplicação dos questionários, contactando-se depois os professores para se obter o seu acordo e disponibilidade de horário. A aplicação do questionário foi realizada em sala de aula, nos 10 minutos iniciais ou finais da aula, durante as duas últimas semanas de outubro e primeira de novembro de 2017. Antes da aplicação foi salientado aos estudantes a confidencialidade dos resultados e o seu uso exclusivo na investigação em curso, solicitando-se a sinceridade nas suas respostas. Foi enfatizado que não existiam boas e más respostas, e foi dada liberdade aos estudantes de preenchimento. Nenhum decidiu não preencher, mas cerca de uma dezena foram anulados porque estavam mal preenchidos.

Resultados

No quadro 1 apresentam-se os resultados descritivos de cada item em função das médias e desvio-padrão, assim como da curtose e assimetria da distribuição dos resultados. Os valores encontrados apontam para médias nas pontuações, item a item, que se aproximam do valor intermédio 3 na escala de 1 a 5, ainda que na dimensão fraco desempenho os valores tendem a ser inferiores. Os coeficientes de assimetria e curtose situam-se abaixo da unidade como é desejável (Almeida & Freire, 2010).

Quadro 1

Estadística descritiva dos resultados item a item

Itens	Bom desempenho				Fraco desempenho				
	M	DP	Assimet	Curtose	Itens	M	DP	Assimet	Curtose
Item 1	3,5	,77	-,541	,551	Item 1	2,9	,95	,071	-,033
Item 2	3,9	,65	-,154	-,035	Item2	2,2	,91	,495	,013
Item 3	2,4	,98	,554	,077	Item 3	2,2	,86	,641	-,243
Item 4	4,1	,87	-,961	1,040	Item 4	3,1	1,08	-,195	-,758
Item 5	3,7	,77	-,136	-,071	Item 5	3,1	1,16	-,010	-,293
Item 6	3,4	1,07	-,316	-,529	Item 6	3,2	,94	-,167	-,671
Item 7	2,8	,97	,055	-,269	Item 7	2,4	1,14	,443	-,115
Item 8	2,8	1,01	,103	-,384	Item 8	2,7	,96	,247	-,434
Item 9	3,6	1,07	-,602	-,234	Item 9	2,6	1,03	,218	-,758
Item 10	3,5	1,12	-,412	-,567	Item 10	1,9	1,12	1,075	,463
Item 11	3,7	,84	-,481	,407	Item 11	2,7	1,03	,205	-,329
Item 12	3,7	,96	-,629	,226	Item 12	2,8	1,01	,202	-,598
Item 13	3,3	,98	-,389	-,173	Item 13	2,1	1,07	,727	,318
Item 14	3,6	,96	-,375	-,322	Item 14	3,1	,95	-,050	-,695
Item 15	2,2	1,11	,535	-,350	Item 15	1,9	1,13	1,228	,781
Item 16	3,3	1,01	-,263	-,297	Item 16	2,5	1,07	,329	-,357
Item 17	3,1	,924	-,317	-,209	Item 17	2,6	,98	,278	-,153
Item 18	2,7	,772	,192	-,189	Item 18	3,1	,96	,047	-,129

Para o estudo da validade de constructo procedeu-se a uma análise fatorial exploratória dos resultados nos itens (cf. Quadro II), recorrendo-se ao método dos componentes principais com rotação *varimax*. Foram considerados todos os fatores com valor-próprio (*eigen-value*) igual ou superior à unidade, conforme critério de Kaiser (Hill & Hill, 2000). Os resultados apontam para a existência de quatro fatores em vez dos três usualmente encontrados junto dos alunos do ensino secundário e do 3º ciclo do ensino básico (Miranda et al., 2014), para cada uma das duas dimensões bom e fraco desempenho. Concretamente para a dimensão bom desempenho, os quatro fatores no seu conjunto explicam 53% da variância dos itens, situando-se em 58% da variância dos itens para a dimensão fraco desempenho.

Após análise dos itens nos fatores e sua conjugação com o referencial teórico, optou-se por retirar o item 1 (Às boas capacidades de ensino do professor/ ao mau método de ensino do professor), o item13 (À ajuda que recebo dos meus colegas / à falta de ajuda dos meus colegas) e o item 18 (Às facilidades dos testes ou das situações de avaliação/ Às dificuldades dos testes ou das situações de avaliação), por não se situarem na dimensão previamente esperada. Nesta altura a estrutura fatorial dos itens organiza-se em três fatores explicando 50,9 % da variância total dos itens nas situações de bom desempenho, e 56 % da variância total dos itens na dimensão de fraco desempenho. No Quadro II apresenta-se a estrutura fatorial dos três fatores retidos em cada uma das dimensões, retendo-se as saturações iguais ou superiores a .39 e descrevendo os valores-próprios e a variância explicada por cada fator, assim como a comunalidade ou variância de cada item explicada pelos fatores identificados.

Quadro II

Estrutura fatorial dos itens do QARE nas dimensões bom e fraco desempenho

QARE Bom desempenho	Fatores			h ²	QARE Fraco desempenho	Fatores			h ²
	I	II	III			I	II	III	
QARE_BD12	,797			,669	QARE_BD14	,841			,719
QARE_BD9	,759			,690	QARE_BD6	,825			,690
QARE_BD14	,757			,596	QARE_BD4	,786			,658
QARE_BD4	,746			,608	QARE_BD9	,714			,577
QARE_BD6	,716			,561	QARE_BD12	,699			,657
QARE_BD16	,682			,493	QARE_BD16	,568			,479

QARE_BD8	,720	,650	QARE_BD7	,803	,650		
QARE_BD15	,697	,510	QARE_BD8	,792	,632		
QARE_BD7	,694	,535	QARE_BD15	,676	,496		
QARE_BD17	,576	,369	QARE_BD17	,655	,492		
QARE_BD10	,468	,329	QARE_BD3	,498	,250		
QARE_BD3	,393	,217	QARE_BD10	,492	,400		
QARE_BD5	,801	,634	QARE_BD5	,769	,634		
QARE_BD2	,690	,482	QARE_BD2	,712	,528		
QARE_BD11	,540	,441	QARE_BD11	,666	,569		
Valor próprio	4,20	2,08	1,35	Valor próprio	4,92	2,29	1,24
% Variância	28,00	13,88	9,01	% Variância	32,76	15,23	8,23

Conforme podemos observar no Quadro II, os coeficientes obtidos apontam no sentido da distribuição dos itens por três fatores em cada dimensão do QARE (itens repartidos por três atribuições causais: atribuições à/falta de capacidade, atribuições ao método e organização/falta de método de estudo e organização do estudo, e atribuições às contingências externas e aleatórias), coincidindo com solução fatorial da versão inicial do QARE (Miranda et al., 2014) e com a teoria inerente à construção do questionário. Estes valores confirmam a uniformidade da distribuição dos itens para a situação de bom e de fraco desempenho, dando coerência de significado aos fatores isolados.

Para estudar o poder discriminativo dos itens e o grau de precisão das subescalas, analisamos a consistência interna dos itens para as situações de bom e fraco desempenho acadêmico recorrendo ao *alpha de Cronbach*. No Quadro III apresentamos os valores de *alpha* obtidos para cada fator (subescala), assim como a correlação corrigida entre o item e o resultado na subescala (ritc) e os valores de *alpha* quando se elimina o item.

Quadro III

Consistência interna das subescalas para a situação de bom e fraco desempenho acadêmico

Sub-escalas	Rítc	Alpha sem item	Sub-escalas	Rítc	Alpha sem item
Fator 1- Esforço e organização do estudo (a=.85)			Fator 1- Esforço e Organização do estudo (a=.87)		
BD12_À organização que coloco no meu estudo	,711	,811	FD12_À dificuldade em organização o meu estudo	,690	,840
BD9_À organização dos meus apontamentos	,644	,824	FD9_À falta de organização dos meus apontamentos	,663	,845
BD14_Ao número de horas que dedico ao estudo	,642	,824	FD14_Ao pouco tempo que dedico ao estudo	,727	,833
BD4_Ao empenhamento que coloco no meu estudo	,644	,825	FD4_À minha falta de empenho no estudo	,663	,845
BD6_À vontade ou gosto que tenho de estudar	,609	,832	FD6_À pouca vontade de estudar	,686	,841
BD16_À minha capacidade de tirar bons apontamentos nas aulas	,574	,837	FD16_À minha dificuldade em tirar bons apontamentos nas aulas	,554	,862
Fator 2- Contingências externas e aleatórias (a=.66)			Fator 2- Contingências externas e aleatórias (a=.76)		
BD7_Ao reconhecimento do meu esforço por parte dos professores	,506	,579	FD7_À falta de reconhecimento do meu esforço por parte dos professores	,662	,690
BD8_Ao incentivo que recebo por parte dos professores	,521	,571	FD8_À falta de incentivo por parte dos professores	,615	,690
BD15_Porque sou boa pessoa e os professores ajudam-me	,469	,590	FD15_Ao facto dos professores me terem marcado como mau aluno	,513	,718
BD17_Às explicações que recebo por parte dos professores	,387	,621	FD17_À falta de explicações que recebo por parte dos professores	,520	,717
BD10_Ao apoio afetivo que recebo da minha família	,308	,653	FD10_À falta de apoio afetivo da minha família	,423	,742
BD3_À minha boa sorte	,186	,687	FD3_À minha falta sorte	,323	,770
Fator 3- Capacidade (a=.54)			Fator 3- Capacidade (a=.65)		
BD5_À facilidade que tenho em compreender a matéria	,431	,311	FD5_À dificuldade que tenho em compreender a matéria	,506	4,77
BD2_À minha inteligência e capacidades intelectuais	,300	,531	FD2_À minha falta de capacidade ou de inteligência	,402	,617
BD11_ Aos conhecimentos anteriores ou às bases que fui adquirindo	,352	,454	F11_À falta de conhecimentos ou de bases anteriores	,465	,537

Os coeficientes da correlação do item com o total de cada subescala, em geral, sugerem um bom poder discriminativo ou validade interna dos itens, com exceção do item BD3 “à minha boa sorte” (correlação de .186 para a situação de bom desempenho), pois superiores a .30, valor mínimo a reter de acordo com Cronbach (1984). Mesmo com um valor inferior ao recomendado decidimos manter este item dada a sua

importância teórica, e porque na explicação do fraco desempenho “a falta de sorte” integra-se melhor no conjunto das contingências externas. Os valores da consistência interna para as subescalas e nas dimensões de bom e fraco rendimento, havendo problemas na subescala referente às atribuições à capacidade para o bom desempenho, podendo o reduzido *alpha de Cronbach* obtido estar também explicado pelo reduzido número de itens desta subescala (DeVelis, 1991). Estes coeficientes diferem dos valores encontrados na validação do QARE junto dos alunos do ensino básico e secundário (Miranda, et al, 2014), traduzindo maior homogeneidade dos itens. De acrescentar que os itens com mais problemas, se reportam à explicação do bom rendimento através da sorte e da inteligência, sendo que ambos os itens melhoram a sua validade interna quando nos reportamos ao fraco rendimento.

No estudo de validade externa procedeu-se à análise das intercorrelações das pontuações nos fatores do QARE com a percepção subjetiva do desempenho académico dos alunos, conforme se apresenta no Quadro IV. Esta apresentação considera o conjunto da amostra e esta dividida segundo o género dos estudantes.

Quadro IV

Correlações entre os fatores do QARE nas duas dimensões bom e fraco desempenho e o rendimento académico subjetivo e objetivo

		Dimensão Bom Desempenho			Dimensão Fraco Desempenho		
		Esforço e organização do estudo	Contingências externas e aleatórias	Capacidade	Esforço e organização do estudo	Contingências externas e aleatórias	Capacidade
Percepção subjetiva do desempenho Académico	Masc. N=311	,05	,19**	,10	-,05	-,08	,01
	Fem. N=389	,24**	,10	,12*	-,21**	-,09	-,14**
	Total N= 700	,13**	,14**	,11**	-,14**	,01	,07
Desempenho Académico objetivo	Masc N=311	,10	,06	,20**	-,14*	,03	-,11*
	Fem. N=376	,05	,01	,06	-,05	-,06	-,03
	Total N=687	,07	,02	,07	-,06	-,04	-,03

** p < 0,01; * p<0,05

Considerando as correlações entre as percepções subjetivas de rendimento na amostra total, os coeficientes obtidos são baixos, mas estatisticamente significativos,

para todos os fatores da dimensão bom desempenho do QARE. Também se observa uma relação positiva com todos os fatores da dimensão bom desempenho, sendo tendencialmente negativa tomando o esforço e organização do estudo ou a capacidade para a explicação do fraco desempenho. Considerando os resultados das correlações da amostra por gênero, podemos referir que também são baixas e, globalmente, as correlações entre as variáveis, com significado estatístico são em maior número no caso das estudantes. Nos estudantes do sexo masculino, por sua vez, regista-se uma correlação entre as percepções de rendimento e o fator contingências externas e aleatórias para a dimensão bom desempenho.

Discussão e considerações finais

Compreender e explicar as suas ações e as do outro é uma necessidade e competência natural de todo o ser humano (Heider, 1944; Weiner, 2018; White, 1959). As causas percebidas como responsáveis pelos resultados nos desempenhos ajudam a interpretar o que ocorreu, suscitando consequências psicológicas (afetivas e cognitivas) e tendo impacto nas ações futuras. Dentro da motivação académica, as causas atribucionais são um dos determinantes da aprendizagem e procuram dar resposta a perguntas relevantes dos estudantes no contexto escolar como, por exemplo, “Porque falhei neste exame? Porque obtenho êxito nesta disciplina?”. Nesta linha, a teoria das atribuições assume-se como um forte modelo teórico no quadro da motivação académica, influenciando o próprio rendimento e a orientação da motivação de realização e o próprio nível de envolvimento com as tarefas escolares no futuro (Boruchovitch et al., 2017; Garcia & Boruchovitch, 2015; Miranda et al., 2014; Stiensmeier-Pelster & Heckhausen, 2018; Vargas, 2018; Weiner, 1979; 2017).

Centrando-nos na qualidade psicométrica dos resultados dos estudantes do Ensino Superior no Questionário de Atribuições Causais para os Resultados Escolares (QARE; Miranda & Almeida, 2008), foi necessário eliminar três itens para ficarmos com os três fatores usualmente encontrados nas aplicações do QARE junto dos alunos dos ensinos Básico e Secundário (Miranda et al., 2014). Após a eliminação desses três itens, a análise fatorial propõe três fatores, dois de foco interno e um de foco externo, na explicação do bom e fraco rendimento académico, mais concretamente: atribuições ao esforço/método de estudo, atribuições à capacidade, e atribuições às contingências externas e aleatórias.

Os fatores considerados dão origem a três subescalas do QARE cujos índices de consistência ou homogeneidade dos itens são satisfatórios. A exceção ocorre com os três itens da subescala de atribuições à capacidade, sobretudo para o bom rendimento, em que o alpha de Cronbach ficou aquém de .60 (situação que pode em parte ficar a dever-se ao reduzido número de itens neste fator). Interessante assinalar o comportamento diverso dos itens reportados à sorte e à inteligência que, não apresentado correlação adequada com a pontuação da respectiva subescala na explicação do bom rendimento acadêmico, sobem as suas correlações quando nos reportamos ao fraco rendimento. Esta situação faz pensar que, junto dos estudantes do Ensino Superior, ter sorte ou ter inteligência não surgem como relevantes na justificação do sucesso acadêmico, contudo podem estar associados à explicação do fraco rendimento.

A associação dos fatores com a percepção de rendimento acadêmico objetivo e subjetivo dos alunos permitiu aferir a validade externa do QARE. Os índices obtidos sugerem em geral fracas correlações, estando estas particularmente presentes quando consideramos as correlações com o rendimento objetivo. As correlações mais elevadas com o rendimento percebido podem explicar-se pela natureza do autorrelato subjacente à avaliação das atribuições e do rendimento, ou seja, ambas assentes em percepções pessoais (Almeida, Miranda, Salgado, Silva, & Martins, 2012).

A terminar, algumas limitações podemos apontar ao presente estudo e pistas para a investigação futura com o QARE. Mesmo tendo recorrido a uma amostra com elevado número de efetivos e integrando estudantes dos vários cursos de licenciatura e dos vários anos do curso, certo que maior diversidade e extrapolação dos resultados se obteria aumentando o número de instituições de proveniência dos estudantes. Por outro lado, a eliminação dos três itens para melhor adequação da estrutura fatorial obtida à mais consolidada junto dos estudantes dos ensinos Básico e Secundário, parece ter afetado negativamente a consistência interna de algumas subescalas. Esta situação deve justificar uma apreciação do conteúdo dos itens retidos nas três subescalas, bem como daqueles agora eliminados, tendo em vista a análise da sua relevância para estudantes do Ensino Superior. Finalmente, definidos os itens constituintes do QARE para o Ensino Superior, importa testar a dimensionalidade do questionário recorrendo à análise fatorial confirmatória, aumentando a confiança neste questionário para efeitos de investigação e

de intervenção na população estudantil universitária, aliás rentabilizando tratar-se de um questionário breve e de fácil aplicação em contexto de sala de aula.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S., & Guisande, M. A. (2010). Atribuições Causais na Explicação da Aprendizagem Escolar. In E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck, & S. E. R. Guimarães (Orgs.). *Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo* (pp. 145-166). Petrópolis: Vozes.
- Almeida, L. S., Miranda, L. C., Salgado, A. M., Silva, M., & Martins, V. A. (2012). Impacto da Capacidade cognitiva e das atribuições causais no rendimento escolar na Matemática. *Quadrante*, 21(1), 55-66.
- Almeida, L. S., Miranda, L., & Guisande, M. A. (2008). Atribuições Causais para o Sucesso e Fracasso Escolares. *Estudos em Psicologia*, 25(2), 169-176. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2008000200001>
- Almeida, L., & Freire, T. (2010). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Barros, J. H., Barros, A. M., & Neto, F. (1993). *Psicologia do controlo pessoal: Aplicações educacionais, clínicas e sociais*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Boruchovitch, E., Almeida, L. S., & Miranda, L. (2017). Autorregulação da aprendizagem e psicologia positiva: Criando contextos educativos eficazes e saudáveis. In E. Boruchovitch, R.G.Azzi & A. Soligo (Orgs.), *Temas em psicologia educacional: Contribuições para a formação de professores* (pp. 37-60). Mercado das Letras. Campinas, SP- Brasil.
- Bzuneck, J. A, Boruchovitch, E., Miranda, L., & Almeida, L. S. (2014). Motivação académica dos estudantes. In L. S. Almeida & A. M. Araújo (Eds.), *Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos estudantes* (pp. 173-213). Braga: ADIPSIEDUC.
- Cronbach, L. J. (1984). *Essentials of psychological testing*, 4th ed. New York: Harper & Row.
- DeVellis, R. F. (1991). *Scale development*. Newbury Park, NJ: Sage Publications.
- Dong, Y., Stupnisky, R. H., Obade, M., Gerszewski, T., & Ruthig, J. C. (2015). Value of college education mediating the predictive effects of causal attributions on academic success. *Social Psychology of Education*, 18(3), 531-546.

- Faria, L. (1998). Concepções pessoais de inteligência, atribuições e rendimento escolar: Desenvolvimento de um modelo compreensivo de inter-relações durante a adolescência. *Psicologia*, *XII* (1), 101-113.
- Fernández, A., Arnaiz, P., Mejía, R., & Barca, A. (2015). Atribuciones causales del alumnado universitario de República Dominicana con alto y bajo rendimiento académico. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, *2*(1), 19-29.
- Frieze, I., & Weiner, B. (1971). Cue utilization and attributional judgments for success and failure. *Journal of Personality*, *39*(4), 591-605.
- Garcia, N. R., & Boruchovitch, E. (2014). Atribuições de causalidade para o desempenho escolar e resiliência em estudantes. *Psico USF*, *19*(2), 277-286.
- Garcia, N. R., & Boruchovitch, E. (2015). As Atribuições de Causalidade no Ensino Fundamental: Relações com variáveis demográficas e escolares. *Psico*, *46*(2), 176-187.
- Heider, F. (1944). Social perception and phenomenal causality. *Psychological Review*, *51*(6), 358-374. <http://dx.doi.org/10.1037/h0055425>
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: John Wiley & Sons.
- Hewstone, M., & Fincham, F. (1996). Attribution theory and research: Back issues and applications. In M. Hewstone, W. Stroebe & G. M. Stephenson (Eds.), *Introduction to social psychology: A european perspective* (2nd ed., pp.167-204). Oxford: Blackwell Publishers.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2000). *A investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Kogut, E. (2016). Adult attachment styles, self-efficacy, and causal attributional style for achievement-related failures. *Learning and Individual Differences*, *50*, 64-72.
- Martini, M. L., & Boruchovitch, E. (2004). *A teoria da atribuição de causalidade: Contribuições para a formação e atuação de educadores*. Campinas, SP: Alínea.
- Miranda, L. C., & Almeida, L. S. (2008). Questionário das Atribuições Causais para os Resultados Escolares (QARE). *Braga: Universidade do Minho*.
- Miranda, L., Almeida, L. S., & Boruchovitch, E. (2014). Atribuições causais para os resultados escolares (QARE): Evidências de validade e consistência interna. *Psicologia, Educação e Cultura*, 131-149.

- Miranda, L., Almeida, L. S., Boruchovitch, E., Almeida, A., & Abreu, A. (2012). Atribuições causais e nível educativo familiar na compreensão do desempenho escolar em estudantes portugueses. *Psico-USF*, 17(1), 1-9.
- Neves, S. P. (2007). *Concepções pessoais de competência: Contributos para a construção e validação de um modelo compreensivo no contexto de realização escolar*. Dissertação de Doutoramento. Porto: Universidade do Porto.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1), 1-28. doi: 10.1037/h0092976
- Stiensmeier-Pelster, J., & Heckhausen, H. (2018). Causal attribution of behavior and achievement. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Eds.), *Motivation and action* (pp. 623-678). Springer, Cham.
- Vargas, J. (2018). *Atribuições causais, estratégias self-handicapping e percepção subjetiva de rendimento académico em estudantes do ensino superior*. Dissertação de Mestrado. Madeira: Universidade da Madeira
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.71.1.3>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 97, 548–573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1995). *Judgements of responsibility*. New York: Guilford Press.
- Weiner, B. (2004). Attribution theory revisited: Transforming cultural plurality into theoretical unity. In *Research on Sociocultural influences on motivation and learning* (pp.13-29). Information Age Publishing, Inc.,
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45, 28-36.
- Weiner, B. (2018). The legacy of an attribution approach to motivation and emotion: A no-crisis zone. *Motivation Science*, 4 (1), 4-14. <http://dx.doi.org/10.1037/mot0000082>
- Weiner, B., Frieze, I, Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R. M. (1971). Perceiving the causes of success and failure. In E. E. Jones. D. E. Kanhouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valins, & B. Weiner (Eds.), *Attribution: Perceiving the causes of behaviour*, (pp. 95-120). Morristown, NJ: General Learning Press.

Weiner, B., Nierenberg, R., & Goldstein, M. (1976). Social learning (locus of control) versus attributional (causal stability) interpretations of expectancy of success. *Journal of Personality*, 44, 52-68.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297-333. <http://dx.doi.org/10.1037/h0040934>

Nota: Este trabalho é apoiado pelo CIED – Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

Sobre os autores:

Jennire G. Vargas (Universidade da Madeira, Madeira (Portugal))
E-mail: jennire25@hotmail.com.

Lúcia C. Miranda (Universidade da Madeira, Madeira (Portugal),
E-mail: lucia.miranda@staff.uma.pt

Leandro S. Almeida (Universidade do Minho, Braga (Portugal))
E-mail: leandro@ie.uminho.pt