



Uma Investigação das Relações entre Atribuições Causais e Hábitos de Estudo entre Estudantes do Ensino Superior¹

An Investigation into the Relationships between Causal Attributions and Study Habits among Higher Education Students

Jerson Sandro Santos de Souza ¹2

Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas ²3

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar como as atribuições causais para resultados acadêmicos influenciam os hábitos de estudo de estudantes do ensino superior. Para tanto, empreendeu-se uma pesquisa descritiva, correlacional e de cunho transversal. Participaram do estudo 629 estudantes universitários (graduação e pós-graduação), de 168 cursos e 92 instituições de ensino superior. A amostra contemplou estudantes provenientes de todas as 27 unidades federativas do Brasil e de outros países. Os dados foram coletados por meio de duas escalas do tipo Likert, sendo analisados de acordo com procedimentos da estatística descritiva e inferencial. Os resultados indicam que as atribuições causais mais adaptativas de bom desempenho acadêmico (internas, instáveis e controláveis) relacionam-se aos melhores resultados de hábitos de estudo e de desempenho acadêmico geral; resultado não verificado para atribuições de fraco desempenho. Conclui-se que diferentes estilos atribucionais, referentes tanto ao bom quanto ao fraco desempenho, impactam diferencialmente os hábitos de estudo e o desempenho acadêmico geral de estudantes do ensino superior.

Palavras-chave: Hábitos de estudo; Atribuições causais; Rendimento acadêmico; Ensino Superior.

ABSTRACT

This paper aims to analyze how causal attributions for academic outcomes influence higher education students' study habits. To do so, we conducted a descriptive, correlational and cross-sectional study. 629 college students from 168 undergraduate and postgraduate degree programs and 92 higher education institutions participated in the study. The sample encompassed students from all 27 Brazilian federative units and also from other countries. The data were collected through two Likert scales and analyzed according to inferential and descriptive statistics procedures. The results show that the most adaptive causal attributions – internal, unstable and controllable – for good academic outcomes are related to better results in study habits and overall academic performance; the result was not confirmed for poor performance attributions. It is possible to conclude that different attributional styles, referring to both good and poor performance, directly impact higher education students' study habits and overall academic performance.

¹ Os resultados deste artigo foram anteriormente apresentados no III Congresso do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas (PPGECH-UFAM), 2024.

² Doutor em educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC-AM). E-mail: jersoncobain@gmail.com. Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9812-5009>.

³ Doutora em diagnóstico e avaliação educativa/psicopedagogia pela Universidade da Coruña, Espanha. Professora Titular da UFAM, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), Campus do Vale do Rio Madeira, Humaitá. E-mail: suelyanm@ufam.edu.br. Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0545-5712>.



Keywords: Study Habits; Causal Attributions; Academic Performance; Higher Education.

INTRODUÇÃO

Os estudantes universitários enfrentam grandes desafios acadêmicos ao ingressarem no ensino superior. As exigências acadêmicas desse nível educacional são bem diferentes daquelas a que o estudante estava acostumado no ensino básico. O ensino superior é menos baseado em controles externos do processo de estudo-aprendizagem do que o ensino básico, por isso é mais exigente em termos de autonomia, organização, automotivação e autorregulação. Desse modo, ao ingressar no ensino superior, o discente é impelido a modificar os seus hábitos de estudo, a assumir responsabilidades e a planejar, monitorar e autorregular a sua aprendizagem (Biber et al., 2020; Biber et al., 2023; David et al., 2024; Zimmerman, 2002).

As mudanças exigidas incluem “conciliar trabalho, estudo e vida pessoal, estabelecer condições para o estudo (organização, local e tempo), superar déficit de habilidades básicas, enfim, responder às exigências de organização, gestão do tempo, autonomia e envolvimento” (Polydoro & Primi, 2004, p. 61). Nesse contexto, ao desenvolver métodos e hábitos de estudo eficientes, o estudante melhora as suas condições de enfrentar as exigências acadêmicas desse nível educacional. Ademais, em muitas pesquisas que investigam fatores influenciadores da permanência e da evasão no ensino superior, o desenvolvimento de bons métodos e hábitos de estudo figura como um fator relevante (Eisenberg & Duarte, 2024; Santos, 2014; Santos & Giraffa, 2017).

Com base no exposto, evidencia-se a necessidade de se investigar os fatores que favorecem a formação de bons hábitos de estudo. Nesse sentido, a atribuição de causalidade pode ser entendida como um desses fatores. Assim sendo, neste trabalho, que faz parte de um estudo mais amplo, uma pesquisa de doutorado em educação (Souza, 2024), buscamos investigar como as explicações causais (atribuições) que os estudantes universitários dão aos seus sucessos e insucessos acadêmicos interferem nos seus hábitos de estudo e no desempenho acadêmico. Com este trabalho, esperamos contribuir com informações cientificamente fundamentadas para o debate acerca da importância do apoio psicopedagógico ao processo de estudo-aprendizagem no ensino superior.



HÁBITOS DE ESTUDO E ATRIBUIÇÕES CAUSAIS PARA RESULTADOS ACADÊMICOS

O termo “hábito de estudo” é normalmente utilizado para designar o grau em que o aprendiz se envolve em práticas regulares de estudo, como revisão, autoteste ou ensaio de material aprendido, que ocorrem em um ambiente propício ao estudo (Credé & Kuncel, 2008). Os hábitos de estudo incluem o planejamento dos estudos, lugar e ambiente apropriados, o método de estudo, os hábitos de leitura, a memória e atenção, o comportamento estratégico em sala de aula, as técnicas auxiliares de estudo e a atividade sistemática de revisão e de realização de atividades de avaliação (Hernández-Pina, 2001). Eles interferem positivamente no desempenho acadêmico (Andrade-Valles et al., 2018; Brown-Kramer, 2021; Credé & Kuncel, 2008; Mascarenhas et al., 2020; Souza & Mascarenhas, 2024) e figuram, muitas vezes, como um fator relevante que influencia a permanência e a evasão no ensino superior (Eisenberg & Duarte, 2024; Santos, 2014; Santos & Giraffa, 2017). Assim, no campo da educação, “a formação e o fortalecimento dos hábitos de estudo são essenciais para o sucesso acadêmico em sentido amplo” (Mascarenhas et al., 2020, p. 447).

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

As atribuições causais envolvem uma série de consequências psicológicas e comportamentais, que podem inviabilizar ou potencializar o processo de estudo-aprendizagem. Elas afetam as expectativas de sucesso futuro e eliciam reações afetivas e, por essas vias, influenciam a motivação para realização, o comportamento



motivado e, em última análise, o desempenho (Weiner, 1979, 1985, 2018). Em síntese, “as atribuições condicionam a motivação dos alunos e, logicamente, o seu grau de esforço e de persistência nas aprendizagens” (Mascarenhas et al, 2005, p. 79). Por exemplo, se um estudante entender que seu sucesso no curso de Cálculo I dependerá apenas do emprego de um método adequado de estudo, seu comportamento de estudo será consideravelmente diferente, em termos de persistência na busca de seu objetivo, do que se entender que não tem aptidão para o estudo da matemática (“Nunca fui bom em matemática”). Dessa forma, “Os estilos atribucional e o motivacional afetam, condicionam e determinam o rendimento acadêmico à medida que definem o comportamento do estudante diante do processo de estudo-aprendizagem” (Mascarenhas & Barca-Lozano, 2007, p. 1723).

Os indivíduos utilizam várias explicações causais para o sucesso e o insucesso em situações de realização: esforço, capacidade, dificuldade da tarefa, sorte, professor, ajuda dos outros, doença, fadiga, humor etc. Bernard Weiner (1979, 1985, 2018), cuja perspectiva adotamos neste trabalho, organizou essas diversas atribuições em três dimensões causais: o *locus* de causalidade, a estabilidade e a controlabilidade. Em termos de *locus*, uma causa pode ser classificada como interna ou externa ao indivíduo; no que se refere à estabilidade, a causa pode ser estável, quando permanece relativamente constante ao longo do tempo, ou instável, quando é passível de variação; quanto à controlabilidade, as causas são definidas como controláveis, quando estão dentro do controle volitivo do indivíduo, ou incontroláveis, quando estão fora do controle de sua vontade. De acordo com essa taxonomia, por exemplo, a capacidade é entendida como causa interna, estável e incontrolável, enquanto a sorte é vista como causa externa, instável e incontrolável.

Ademais, a perspectiva teórica de Bernard Weiner tem uma ampla aplicabilidade no campo da educação. De acordo com Beck et al. (2004, p. 173), Weiner se ocupou “longamente do estudo das implicações das atribuições causais para o sucesso e fracasso no contexto escolar”. Tal ênfase produziu uma base conceitual e empírica favorável ao estudo das implicações educacionais das atribuições causais. Por essa razão, esse quadro teórico mostra-se adequado para os fins desta pesquisa.



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

Salvador et al. (2008) afirmam que os estudos sobre as dimensões causais apontam que os padrões atribucionais que melhor disporiam o indivíduo para a aprendizagem são aqueles nos quais ele atribuiria tanto o sucesso quanto o insucesso na aprendizagem a causas internas, instáveis e controláveis. Por outro lado, esses autores destacam que a atribuição de sucessos a causas externas, instáveis e incontroláveis seria especialmente desfavorável à aprendizagem, assim como a atribuição de fracassos a causas internas, estáveis e incontroláveis. Para Ganda e Boruchovitch (2011, pp. 10-11), “os alunos com atribuições mais apropriadas à aprendizagem (internas e controláveis) acreditam mais em sua capacidade, são mais motivados e apresentam um melhor rendimento”.

Assim, no contexto deste estudo, quando falamos de atribuições causais adaptativas, estamos nos referindo àquelas que geram certas consequências psicológicas e comportamentais que adaptam o estudante ao processo estudo-aprendizagem (no caso oposto, temos as atribuições desadaptativas). Certamente, como observaram Salvador et al. (2008), há atribuições causais mais adaptativas do que outras. Por exemplo, a atribuição de fraco desempenho à falta de esforço é mais adaptativa do que a atribuição de fraco desempenho à falta de capacidade. Nesse sentido, apresentaremos, na próxima seção, a ideia de *graus de adaptabilidade das atribuições causais*, discutida originalmente em Souza e Mascarenhas (2024). Essa



forma de classificar as atribuições causais para resultados acadêmicos auxiliou a discussão da hipótese principal desta pesquisa.

A formação de bons hábitos de estudo requer métodos e técnicas de estudo, pesquisa, leitura, atenção, compreensão, assimilação e fixação dos conteúdos curriculares referentes à formação acadêmica (Mascarenhas & Fernandes, 2009). Dessa forma, para desenvolver esses hábitos, motivação, persistência e expectativas favoráveis à aprendizagem são fundamentais, ou seja, é necessário um padrão atribucional adaptativo. Dito de outro modo, parece plausível presumir que atribuições adaptativas para o desempenho acadêmico criem consequências psicológicas favoráveis à consecução de bons hábitos de estudo, que, por sua vez, requerem esforço contínuo, métodos, rotina, atitudes e motivação adequados. De modo semelhante, também parece razoável supor que atribuições desadaptativas sejam desfavoráveis à consecução de hábitos de estudo eficientes.

À luz do exposto, este trabalho será norteado pelo seguinte questionamento: como as atribuições causais para resultados acadêmicos interferem nos hábitos de estudo de estudantes do ensino superior? Partiremos da hipótese de que as atribuições causais mais adaptativas, referentes tanto ao bom quanto ao fraco desempenho acadêmico, relacionam-se aos melhores resultados de hábitos de estudo e de desempenho acadêmico geral entre estudantes do ensino superior.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa descritiva, correlacional e de cunho transversal. A amostra, não probabilística (por conveniência), foi composta de $n = 629$ indivíduos, todos estudantes do ensino superior, sendo 398 (63,28%) do sexo feminino e 231 (36,72%) do sexo masculino. Participaram estudantes de 168 cursos e de 92 instituições de ensino superior. As idades dos participantes variaram de 18 a 67 anos ($M = 30,13$; $DP = 9,98$; média e desvio-padrão). Do total de participantes, 418 (66,45%) eram de cursos de graduação e 211 (33,55%) eram de cursos de pós-graduação. Quanto à distribuição geográfica, participaram estudantes de todas as 27 unidades federativas do Brasil. Houve também participantes de outros países (Angola, Portugal e Moçambique).



Para a coleta de dados, foram utilizados dois instrumentos: o Questionário de Métodos e Hábitos de Estudo (QMHE – Hernández-Pina, 2001) e o Questionário das Atribuições Causais para Resultados Escolares (QARE – Miranda; Almeida, 2008). Ambos os instrumentos são escalas do tipo Likert de cinco pontos, cujas respostas aos itens variam desde 1 = nunca a 5 = sempre. O QMHE é formado por 61 itens que avaliam os comportamentos de estudo dos respondentes. O questionário divide-se em 8 dimensões: planejamento dos estudos (PE), lugar e ambiente de estudos (LA), métodos de estudo (ME), hábitos de leitura (HL), memória e atenção (MA), comportamento em classe (CC), técnicas auxiliares de estudo (TA) e revisão e exame (RE). Utilizamos a versão do QMHE que foi descrita em Mascarenhas et al. (2009).

Já o QARE, é composto por 44 itens que avaliam as atribuições causais para as situações de bom e de fraco desempenho acadêmico. Utilizamos a versão desse instrumento descrita em Silva et al. (2011). Segundo essas autoras, o QARE é dividido em duas dimensões, bom desempenho e fraco desempenho, sendo 22 itens relativos a justificativas ou causas possíveis para as situações de bom desempenho acadêmico e 22 itens referentes a justificativas ou causas possíveis para as situações de fraco desempenho acadêmico. Cada dimensão também é dividida em três subescalas causais. No Quadro 1, descrevemos as subescalas do QARE com os seus respectivos graus de adaptabilidade, elaborados com base nas indicações de Salvador et al. (2008).

Quadro 1 – Graus de adaptabilidade das atribuições causais consideradas

Atribuição causal	Classificação tridimensional (Weiner)	Grau de adaptabilidade
<i>Dimensão bom desempenho</i>		
BEO ² (Bom desempenho atribuído ao esforço e à organização dos estudos)	Causa interna, instável e controlável	Alto
BC ¹ (Bom desempenho atribuído à capacidade)	Causa interna, estável e incontrolável	Intermediário
BFACE ⁰ (Bom desempenho atribuído a fatores aleatórios e contingências externas)	Causa externa, instável e incontrolável	Baixo
<i>Dimensão fraco desempenho</i>		
FFEO ² (Fraco desempenho atribuído à falta de esforço e de organização dos estudos)	Causa interna, instável e controlável	Alto
FFACE ¹ (Fraco desempenho atribuído a fatores aleatórios e contingências externas)	Causa externa, instável e incontrolável	Intermediário



FFC ⁰ (Fraco desempenho atribuído à falta de capacidade)	Causa interna, estável e incontrolável	Baixo
---	--	-------

Fonte: Elaboração própria (2024).

Observa-se que, no Quadro 1, os códigos das variáveis atribucionais estão elevados a um dos seguintes expoentes: 0, 1 ou 2. Esse recurso foi utilizado para informar o grau de adaptabilidade das atribuições causais consideradas: 2 indica a atribuição mais adaptativa, 1 indica a atribuição com grau intermediário de adaptabilidade e o expoente 0 indica a atribuição menos adaptativa (i.e., baixo grau de adaptabilidade).

Quanto às variáveis deste estudo, é importante destacar que a variável HE (hábitos de estudo) refere-se à pontuação média da escala total QMHE, que vai de 1 a 5, com 5 indicando o grau máximo de concordância do participante com hábitos eficientes de estudo. Essa variável indica o construto complexo formado por oito comportamentos específicos de estudo (as dimensões do QMHE). De modo mais específico, a variável PE baseia-se na pontuação média da dimensão planejamento de estudo do QMHE. As variáveis LA, ME, HL, MA, CC, TA e RE, que se referem às outras dimensões desse instrumento, seguem a mesma lógica de construção de PE. Por outro lado, considerando as atribuições causais, a variável BC foi construída com base na pontuação média (de 1 a 5) da subescala capacidade que compõe a dimensão bom desempenho do QARE. Quanto maior a pontuação obtida em BC, maior será o grau de concordância do respondente com essa atribuição causal. As variáveis BEO, BFACE, FFC, FFEO e FFACE foram construídas da mesma forma que BC, sendo que estas três últimas se referem à dimensão fraco desempenho do QARE.

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

Enfim, os instrumentos foram disponibilizados aos respondentes via internet, em formato de formulário eletrônico (Google Forms). Os dados foram analisados estatisticamente com apoio do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), para, basicamente, análises descritivas, análise de confiabilidade (alfa de



Cronbach) e análise de correlação (correlação de Spearman). Foi adotado o nível de significância de 5% para os testes estatísticos. O estudo respeitou os preceitos éticos da pesquisa científica com seres humanos – CAAE nº 66368722.8.0000.5020000, parecer nº 6.016.022.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ambas as escalas utilizadas, assim como as suas subescalas, apresentaram boa consistência interna. O alfa de Cronbach do QARE foi de 0,89, com os coeficientes alfa das subescalas desse instrumento variando de 0,76 a 0,90. O alfa de Cronbach do QMHE foi de 0,93, com os coeficientes alfa das subescalas variando de 0,71 a 0,79. Esses resultados sugerem que as escalas adotadas são adequadas para avaliar estatisticamente os fenômenos em causa. A Tabela 1 apresenta alguns dados descritivos acerca das variáveis investigadas. Eles estão organizados em ordem decrescente, de cima para baixo, considerando os valores das médias.

Tabela 1 – Médias, desvios-padrão, valores mínimo e máximo das subescalas dos instrumentos utilizados

Subescalas do QARE	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
BEO	1,00	5,00	3,781	0,844
BC	1,00	5,00	3,624	0,715
BFACE	1,00	5,00	3,277	0,693
FFEO	1,00	5,00	2,646	1,043
FFC	1,00	5,00	2,524	0,893
FFACE	1,00	4,92	2,181	0,765
Subescalas do QMHE	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
TA (técnicas auxiliares de estudo)	2,00	5,00	4,036	0,574
RE (revisões e exames)	1,57	5,00	3,938	0,650
ME (método de estudo)	1,00	5,00	3,786	0,699
CC (comportamento em classe)	1,44	5,00	3,747	0,624
LA (lugar e ambiente)	1,00	5,00	3,572	0,861
PE (planejamento de estudo)	1,00	5,00	3,483	0,811
MA (memória e atenção)	1,29	5,00	3,451	0,698
HL (hábitos de leitura)	1,13	4,88	3,441	0,610

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Com base na Tabela 1, verifica-se que as variáveis atribucionais com as maiores médias de suas respectivas dimensões são BEO e FFEO, as atribuições mais adaptativas para o bom e para o fraco desempenhos acadêmicos. Isso significa que os participantes tendem a explicar os seus resultados acadêmicos recorrendo, majoritariamente, ao esforço e à organização dos estudos. Esse padrão atribucional, calcado em causas internas, instáveis e controláveis, também foi observado em outros

estudos com estudantes universitários (Fernández et al., 2015; Sousa et al., 2019; Minutti et al., 2021). Esse estilo atribucional indica que os estudantes se responsabilizam pelos seus resultados acadêmicos (Miranda et al., 2012; Minutti et al., 2021). Além do mais, os resultados da Tabela 1 mostram que as técnicas auxiliares de estudo (TA), as revisões e realizações de exames (RE) e o uso de métodos de estudo (ME) são os comportamentos de estudo praticados com maior frequência pelos participantes. Por outro lado, os comportamentos praticados com menor frequência são os hábitos de leitura (HL), a memória e atenção (MA) e o planejamento de estudo (PE).

Na Tabela 2, os coeficientes de Spearman indicam que todas as variáveis da dimensão bom desempenho do QARE estão significativa e positivamente correlacionadas com HE. Quer dizer, à medida que os valores das variáveis BEO, BC e BFACE aumentam, os valores da variável HE (hábitos de estudo) também aumentam. Por outro lado, observa-se que todas as variáveis da dimensão fraco desempenho do QARE estão significativa e negativamente correlacionadas com a variável HE. Ou seja, à medida que os valores das variáveis FFC, FFEO e FFACE diminuem, os valores da variável HE aumentam. Dito de outro modo, quanto menos se concorda que o fraco desempenho deve-se à falta de esforço e de organização dos estudos, à falta de capacidade ou a fatores aleatórios e contingências externas, mais eficazes são os hábitos de estudo correspondentes.

Tabela 2 – Correlações entre atribuições causais para o bom e para o fraco desempenho e hábitos de estudo (HE), n = 629 estudantes universitários

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

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

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Em particular, como mostra a Tabela 2, a variável HE está mais intensamente correlacionada com a variável BEO ($\rho = 0,709$; $p < 0,001$) – uma correlação forte – do que com as outras variáveis referentes a atribuições de bom desempenho acadêmico (BC e BFACE). HE mantém com as variáveis BC e BFACE correlações moderadas e fracas, respectivamente. Como foi mencionado, BEO refere-se ao tipo mais adaptativo

de atribuição causal para o bom desempenho acadêmico, enquanto BC é de grau intermediário e BFACE é a menos adaptativa. Quanto às atribuições de fraco desempenho, verifica-se ainda que FFEO (a atribuição mais adaptativa para o fraco desempenho) é a variável mais intensamente correlacionada com a variável HE. Em suma, as atribuições mais adaptativas estão mais fortemente correlacionadas com os hábitos de estudo.

Os resultados da Tabela 2 convergem com os de pesquisas anteriores que mostraram que as atribuições causais para resultados acadêmicos influenciam as estratégias de aprendizagem autorreguladas (Kumar & Bhalla, 2019; Perels et al., 2009). Por exemplo, Kumar e Bhalla (2019) verificaram que os estudantes de graduação que atribuíram seus resultados acadêmicos aos seus métodos e hábitos de estudo (atribuição adaptativa) tinham melhores indicadores de aprendizagem autorregulada do que aqueles que atribuíram seus resultados à capacidade, ao esforço ou à sorte. Segundo os autores, estudantes com esse padrão atribucional envolvem-se de forma ativa nas tarefas, planejam estrategicamente sua aprendizagem e fazem bom uso de estratégias de organização das informações, em suma, planejam, monitoram e regulam seu aprendizado. Os resultados da Tabela 3 reforçam e precisam os da Tabela 2.

Tabela 3 – Correlações entre comportamentos de estudo (subescalas QMHE) e atribuições causais (subescalas do QARE), n = 629 estudantes universitários

Comportamentos de estudo	Atribuições de bom desempenho			Atribuições de fraco desempenho		
	BEO²	BC¹	BFACE⁰	FFEO²	FFACE¹	FFC⁰
PE	0,583**	0,306**	0,289**	-0,238**	-0,049	-0,085*
LA	0,412**	0,259**	0,183**	-0,157**	-0,153**	-0,161**
ME	0,576**	0,422**	0,372**	-0,255**	-0,120**	-0,116**
HL	0,451**	0,352**	0,325**	-0,152**	-0,098*	-0,157**
MA	0,529**	0,441**	0,300**	-0,132**	-0,054	-0,060
CC	0,571**	0,456**	0,366**	-0,241**	-0,167**	-0,151**
TA	0,557**	0,402**	0,273**	-0,216**	-0,184**	-0,211**
RE	0,579**	0,448**	0,355**	-0,241**	-0,106**	-0,148**

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

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Os resultados da Tabela 3 evidenciam alguns padrões importantes. Primeiro, todas as variáveis referentes a comportamentos de estudo (de PE a RE) estão correlacionadas significativamente com todas as atribuições causais para resultados

acadêmicos investigadas (de BEO a FFC). Há três exceções, apenas. Não há correlação significativa entre PE e FFACE, entre MA e FFACE e MA e FFC. Vale destacar que FFC e FFACE são as atribuições para fraco desempenho com graus baixo e intermediário de adaptabilidade, respectivamente.

Em segundo lugar, a coluna BEO da Tabela 3 contém os maiores coeficientes de correlação calculados. Isso indica que BEO (bom desempenho atribuído ao esforço e à organização dos estudos) é a atribuição causal mais fortemente correlacionada com todos os comportamentos de estudo investigados. Nota-se que BEO é a atribuição mais adaptativa para o bom desempenho acadêmico. A coluna BC, que corresponde à atribuição com grau intermediário de adaptabilidade, fica em segundo lugar na lista das colunas da Tabela 3 com os maiores coeficientes de correlação; a coluna BFACE, por sua vez, fica em terceiro lugar (BFACE é a atribuição menos adaptativa para o bom desempenho acadêmico). Ou seja, considerando a dimensão bom desempenho acadêmico, BEO, BC e BFACE são, nessa ordem, as colunas com os maiores coeficientes de correlação e, nessa mesma ordem, elas são: a atribuição mais adaptativa para o bom desempenho acadêmico (BEO), a atribuição com grau intermediário de adaptabilidade (BC) e a atribuição menos adaptativa (BFACE).

Em terceiro lugar, a Tabela 3 explicita o mesmo padrão de direção da correlação que evidenciam a Tabela 2. Todas as atribuições de bom desempenho acadêmico (BEO, BC e BFACE) correlacionam-se positivamente com todos os comportamentos de estudo investigados (PE, LA, ME, HL, MA, CC, TA e RE). Lado outro, todas as atribuições de fraco desempenho (FFEO, FC e FFACE) correlacionam-se negativamente com todos esses comportamentos de estudo, sendo que FFEO (a atribuição mais adaptativa para o fraco desempenho acadêmico) é a coluna da dimensão fraco desempenho com a maioria dos mais altos coeficientes de correlação dessa dimensão.

Tabela 4 – Correlações entre hábitos de estudo (HE), comportamentos específicos de estudo e desempenho acadêmico atual (DAA), n = 629 estudantes universitários

	HE	TA	RE	ME	CC	LA	PE	MA	HL
DAA	0,384**	0,298**	0,276**	0,335**	0,245**	0,268**	0,335**	0,294**	0,297**
Sig.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

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

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

As informações da Tabela 4 mostram que todas as dimensões do QMHE se correlacionam significativa e positivamente com o desempenho acadêmico atual (DAA). Mais especificamente, verifica-se que há uma correlação significativa e positiva entre os hábitos de estudo e o desempenho acadêmico atual ($\rho = 0,384$; $p < 0,001$). Ou seja, altos valores de HE tendem a corresponder a altos níveis de DAA. Tais resultados são congruentes com os de estudos que mostram que os hábitos de estudo interferem no rendimento acadêmico de estudantes do ensino superior (Andrade-Valles et al., 2018; Biwer et al., 2023; Brown-Kramer, 2021; Credé & Kuncel, 2008; Mascarenhas et al., 2020; Souza & Mascarenhas, 2024). Além disso, entre todas as dimensões do QMHE, as variáveis ME (método de estudo) e PE (planejamento de estudo) se destacaram como os comportamentos de estudo mais fortemente correlacionados com o desempenho acadêmico atual.

Tabela 5 – Correlações entre atribuições causais para o bom e para o fraco desempenho e desempenho acadêmico atual (DAA), $n = 629$ estudantes universitários

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

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

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Com base na Tabela 5, verifica-se que DAA se correlaciona significativamente com todas as variáveis referentes a atribuições causais investigadas. A correlação é positiva para atribuições de bom desempenho e negativa para atribuições de fraco desempenho. Considerando as atribuições de bom desempenho, o desempenho acadêmico atual está mais fortemente correlacionado com a variável BEO (a atribuição mais adaptativa) do que com as variáveis BC e BFACE, que ficam, respectivamente, em segundo e terceiro lugares, em termos de intensidade de correlação nessa dimensão. Por outro lado, em relação às atribuições de fraco desempenho, o desempenho acadêmico atual está mais fortemente correlacionado com a variável FFC (a atribuição menos adaptativa para o fraco desempenho).

Os resultados da Tabela 5 confirmam aqueles de estudos que mostram que as atribuições causais impactam o rendimento acadêmico (Andión et al., 2017; Cuadro et al., 2023; Fernández et al., 2015; Minutti et al., 2021; Ramudo-Andion et al., 2020).



Por exemplo, Fernández et al. (2015) mostraram que as atribuições causais internas (esforço e capacidade) estão relacionadas ao alto desempenho acadêmico entre estudantes universitários. Ramudo-Andion et al. (2020) verificaram que abordagens profundas de aprendizagem e atribuições causais internas (capacidade e esforço) predizem, de modo significativo e positivo, o desempenho acadêmico entre estudantes da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise de correlação efetuada, verificou-se que os hábitos de estudo (variável HE), os comportamentos específicos de estudo (variáveis PE, LA, ME, HL, MA, CC, TA e RE) e o desempenho acadêmico atual (variável DAA) se correlacionaram positiva e significativamente com as atribuições de bom desempenho e negativa e significativamente com as atribuições de fraco desempenho. Nesses casos, os maiores coeficientes de correlação foram atingidos pelo fator atribucional BEO (bom desempenho atribuído ao esforço e à organização dos estudos), composto por itens como “devo meu bom desempenho ao empenho que coloco no meu estudo”, “devo meu bom desempenho ao número de horas que dedico ao estudo” e “devo meu bom desempenho à organização das minhas anotações (registro escrito de leituras, aulas e compreensões)”

Levando em consideração a totalidade dos dados analisados, constata-se que a hipótese deste estudo foi confirmada em parte, quer dizer, as atribuições causais mais adaptativas de bom desempenho acadêmico (internas, instáveis e controláveis) relacionaram-se aos melhores resultados de hábitos de estudo e de desempenho acadêmico geral; resultado não verificado para atribuições de fraco desempenho. Além do mais, constatamos que as atribuições de bom desempenho, que se relacionaram aos melhores resultados de hábitos de estudo e de desempenho acadêmico, obedeceram a uma ordem: BEO (a atribuição mais adaptativa) relacionou-se aos melhores resultados relativos dessas duas variáveis, BC relacionou-se aos resultados intermediários e BFACE (a atribuição menos adaptativa) relacionou-se aos piores resultados relativos. Esse padrão não foi verificado para atribuições de fraco desempenho.



De todo modo, os resultados apresentados e discutidos neste trabalho fornecem evidências que confirmam a ideia de que diferentes estilos atribucionais, referentes tanto ao bom quanto ao fraco desempenho, podem impactar diferencialmente os hábitos de estudo e o desempenho acadêmico geral de estudantes do ensino superior. Esses resultados sugerem a pertinência da continuidade de estudos que possam ampliar a compreensão acerca dos efeitos dos estilos atribucionais de estudantes universitários sobre os seus hábitos de estudo, a fim de contribuir com informações cientificamente fundamentadas para a gestão psicopedagógica do processo de estudo-aprendizagem no ensino superior.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), à Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas (FAPEAM) e à Universidade Federal do Amazonas (UFAM) por terem possibilitado o desenvolvimento deste trabalho.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. S., Miranda, L., & Guisande, M. A. (2008). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 25(2), 169-176. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000200001>
- Andión, I. R., Lozano, A. B., Blanco, J. C. B., & Enríquez, E. B. (2017). Metas académicas, atribuciones causales y género: su determinación en el rendimiento académico del alumnado de bachillerato. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, v. extr.(1), 143-147. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2436>
- Andrade-Valles, I., Facio-Arciniega, S., Quiroz-Guerra, A., Alemán-de la Torre, L., Flores-Ramírez, M., & Rosales-González, M. (2018). Actitud, hábitos de estudio y rendimiento académico: abordaje desde la teoría de la acción razonada. *Enfermería Universitaria*, 15(4), 342-351. <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2018.4.533>
- Beck, M. L. G., Neto, J. A. S. P., Magalhães, J., & Lourenço, R. (2004). Os professores e a atribuição de causalidade ao sucesso e ao fracasso escolar. *Revista da Faculdade de Educação*, Cáceres, 2(1), 165-187. <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3467>
- Biwer, F., de Bruin, A., & Persky, A. (2023). Study smart – impact of a learning strategy training on students’ study behavior and academic



- performance. *Advances in Health Sciences Education*, 28(1), 147-167. <https://doi.org/10.1007/s10459-022-10149-z>
- Biwer, F., oude Egbrink, M. G. A., Aalten, P., & de Bruin, A. B.H. (2020). Fostering effective learning strategies in higher education: a mixed-methods study. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 9(2), 186-203. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2020.03.004>
- Brown-Kramer, C. R. (2021). Improving students' study habits and course performance with a "learning how to learn" assignment. *Teaching of Psychology*, 48(1), 48-54. <https://doi.org/10.1177/0098628320959926>
- Credé, M., & Kuncel, N. R. (2008). Study habits, skills, and attitudes: The third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 425-453. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00089.x>
- Cuadro, A., Leibovici, G., & Costa-Ball, C. D. (2023). Diferencias en las atribuciones causales del rendimiento académico en alumnos de secundaria con dificultades de aprendizaje en función del tipo de dificultad y de su participación en otras actividades gratificantes. *Ciencias Psicológicas*, 17(1). <https://doi.org/10.22235/cp.v17i1.3004>
- David, L., Biwer, F., Crutzen, R., & de Bruin, A. (2024). The challenge of change: understanding the role of habits in university students' self-regulated learning. *Higher Education*, 88, 2037–2055. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01199-w>
- Eisenberg, Z., & Duarte, R. (2024). Ações institucionais e práticas inovadoras para a inclusão no ensino superior. *Cadernos CEDES*, 44(123), 248-262. <https://doi.org/10.1590/CC284187>
- 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. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.2.1.1319>
- Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2011). Atribuição de causalidade no ensino superior: análise da produção científica. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, Londrina, 2(1), 2-18. <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2011v2n1p2>
- Hernández-Pina, F. (2001). *Aprender a aprender: Técnicas de estudio*. Oceano.
- Kaulfuss, M. A., & Boruchovitch, E. (2016). Atribuições causais de professores para o sucesso e o fracasso em ensinar. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, 20(2), 321-328. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202974>



- Kumar, V., & Bhalla, J. (2019). Influence of causal attribution on self-regulated learning strategies among undergraduate students. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, 7, 370-375.
<https://www.ijrte.org/portfolio-item/f10620476s519/>
- Mascarenhas, Suely A. N. (2005). Atribuições causais em alunos do ensino médio do Brasil (Rondônia): análise das atribuições aos resultados escolares a partir do QARE [resumo]. In *Livro de resumos do VIII Congresso Galego-Português de Psicopedagogia* (p. 68). Braga, Portugal: Universidade do Minho e Universidade da Coruña.
- Mascarenhas, S. A. N., Garcia, F. M., León, G. F., & Jiménez, A. C. (2020). Impacto dos hábitos de estudos sobre o rendimento acadêmico em estudantes do ensino superior. In T. Fontaines-Ruíz, J. P. Morillo, J. Maza-Cordova, & Y. A. Franco (Eds.), *Convergencias y divergencias en investigación* [Recurso eletrônico] (pp. 447-452). RISEI e OEI.
<https://editorial.risei.org/index.php/risei/catalog/book/convergencias-divergencias-investigacion-edicion1>
- Mascarenhas, S. A. N., & Barca-Lozano, A. (2007). Atribuições causais de estudantes universitários do Brasil (Amazônia, Amazonas e Rondônia). In *IX Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía* (pp. 1721-1732). A Coruña, Espanha: Universidade da Coruña.
- Mascarenhas, S. A. N., & Fernandes, F. S. (2009). Avaliação dos hábitos de estudos na universidade: uma investigação com estudantes da UFAM. *AMazônica*, Humaitá, 2(3), 32-43.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4029037>
- Mascarenhas, S., Almeida, L. S., & Barca, A. (2005). Atribuições causais e rendimento escolar: impacto das habilitações escolares dos pais e do género dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 77-91.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/2952>
- Mascarenhas, S., Lira, R., Fernandes, F. S., Hernández-Pina, F., & Barca-Lozano, A. (2009). Propriedades psicométricas do questionário de auto-avaliação de hábitos de estudos aplicado a estudantes universitários do Amazonas. *AMazônica*, Humaitá, 2(1), 7-21.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4030002>
- Minutti, A. L. P. S., Santos, A. A. A., & Ferraz, A. S. (2021). Atribuições de causalidade, estratégias autoprejudiciais e a autopercepção de desempenho de universitários. *Avances en Psicología Latinoamericana*, Bogotá, Colômbia, 39(2), 1-16. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.8194>
- Miranda, L., & Almeida, L. (2008). *Questionário das Atribuições Causais para os Resultados Escolares (QARE)*. Braga: Universidade do Minho.



- Miranda, L. C., Almeida, L. S., Boruchovitch, E., Almeida, A. R., & Abreu, S. A. (2012). Atribuições causais e nível educativo familiar na compreensão do desempenho escolar em alunos portugueses. *Psico-USF*, 17(1), 1-9. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712012000100002>
- Perels, F., Dignath, C., & Schmitz, B. (2009). Is it possible to improve mathematical achievement by means of self-regulation strategies? Evaluation of an intervention in regular math classes. *European Journal of Psychology of Education*, 24(1), 17-31. <https://doi.org/10.1007/BF03173472>
- Perry, R., & Hall, N. (2009). Attributional retraining in academic achievement settings. In E. M. Anderman, & L. H. Anderman (Eds.), *Psychology of Classroom Learning: An encyclopedia* (pp. 73-76). Macmillan Reference USA.
- Polydoro, S. A. J., & Primi, R. (2004). Integração ao ensino superior: explorando sua relação com características de personalidade e envolvimento acadêmico. In E. Mercuri, & S. A. J., Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: características e experiências de formação* (pp. 41-66). Cabral Editora Universitária.
- Ramudo-Andion, I., Barca-Enriquez, E., Brenlla-Blanco, J. C., Peralbo-Uzquiano, M., & Barca-Lozano, A. (2020). Predicción del rendimiento académico del alumnado de Bachillerato: efecto de los enfoques de aprendizaje y atribuciones causales. *Revista de Psicología y Educación*, 15(2), 108-120. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.02.190>
- Salvador, C. C., Alemany, I. G., Martí, E., Majós, T. M., Mestres, M. M., Goñi, J. O., Gallart, I. S., & Giménez, E. V. (2008). *Psicología do ensino* [recurso eletrônico]. Artmed.
- Santos, P. K. (2014). Abandono na educação superior: um estudo do tipo estado do conhecimento. *Educação por Escrito*, Porto Alegre, 5(2), 240-255. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.17896>
- Santos, P. K., & Giraffa, L. M. M. (2017). Permanência na educação superior a distância. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(1), 305-321. <https://doi.org/10.5944/ried.20.1.16808>
- Silva, G. C. R. F., Mascarenhas, S. A. N., & Silva, I. R. (2011). Propriedades psicométricas do QARE (questionário das atribuições para o rendimento escolar) aplicado a estudantes brasileiros/Amazonas/Manaus. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 19(2), 87-102. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/10471>
- Sousa, Z. A. S., Ferreira, M. A., & Miranda, G. J. (2019). Teoria da atribuição de causalidade: percepções docentes e discentes sobre os determinantes do desempenho acadêmico. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 12(2), 40-58. <https://doi.org/10.14392/ASAA.2019120203>



- Souza, J. S. S. (2024). *Atribuições causais para resultados acadêmicos e sua relação com métodos e hábitos de estudo no ensino superior* [Tese de doutorado não publicada]. Universidade Federal do Amazonas.
- Souza, J. S. S., & Mascarenhas, S. A. N. (2024). Atribuições causais para resultados acadêmicos e seus impactos diferenciais sobre os hábitos de estudo de estudantes universitários. *Revista Contexto & Educação*, 39(121), 1-24. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2024.121.15479>.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.1.3>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. <https://psycnet.apa.org/buy/1986-14532-001>
- Weiner, B. (2018). The contributions of an attribution approach to emotion and motivation. *Polish Psychological Bulletin*, 49(1), 3-10. <https://journals.pan.pl/dlibra/publication/119466/edition/103937/content>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Recebido: 30 de novembro de 2024. **Publicado em:** 01 de janeiro de 2025.

Autores

Jerson Sandro Santos de Souza

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Possui graduação em licenciatura plena em matemática e mestrado em ensino de ciências e matemática, ambos pela UFAM. É integrante do Grupo Multidisciplinar de Pesquisa em Educação, Psicopedagogia e Psicologia Escolar. Atualmente, é professor efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) e da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC-AM). E-mail: jersoncobain@gmail.com. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9812-5009>. Brasil.

Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas

Doutora em diagnóstico e avaliação educativa/psicopedagogia pela Universidade da Coruña, Espanha (2004). Possui graduação em pedagogia pela UNIR. Atuou como professora da Educação Básica (1981-2006). Atualmente, é professora Titular da UFAM, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), Campus do Vale do



Rio Madeira, Humaitá, graduação e pós-graduação (PPGE-UFAM e PPGECH-UFAM). E-mail: suelyanm@ufam.edu.br. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0545-5712>. Brasil.