

Ano 9, Vol XIX, Número 2, Jul-Dez, 2017, Pág. 8-22.

CONTRIBUTOS PARA A VALIDAÇÃO DA ESCALA DE ESTRATÉGIAS AUTOPREJUDICIAIS EM ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO PORTUGUÊS

Lúcia C. Miranda, Evely Boruchovitch & Danielle R. Ganda

Resumo: Foi objetivo do presente estudo analisar as características psicométricas da Escala de Estratégias Autoprejudiciais (Boruchovitch & Ganda, 2013a). Responderam à versão brasileira do instrumento composta por 19 itens, 354 alunos, com média de idades de 16,1 e desvio padrão de 0,97, 42,4% eram rapazes e 57,6% eram raparigas. Frequentavam o 10º ano de escolaridade 38,7%, o 11º ano 40,1%, e o 12º ano de escolaridade 21,2%. A análise fatorial exploratória foi efetivada pelo método das componentes principais com rotação varimax. Após a leitura e análise dos itens, sua conjugação com o referencial teórico, combinando os valores próprios e a representação gráfica dos fatores (gráfico *scree plot*), a melhor estrutura encontrada foi de 3 fatores, que explicam no seu conjunto 57,7% da variância total dos itens, explicando o fator 1: 21,6%, o fator 2: 19,2 %, e o fator 3: 17,0%. Foram eliminados 4 itens por não se situarem na dimensão teórica esperada. A escala final ficou com 15 itens, distribuídos pelos 3 fatores (problemas relacionados com o controlo da atenção concentração; problemas relacionados com a gestão do tempo; problemas relacionados com a preparação adequada para a atividade). Os coeficientes de consistência interna, de um modo geral, são satisfatórios, variando de 0,75 a 0,81. A correlação encontrada entre os resultados de cada item e o total da pontuação nas subescalas a que pertencem assumiu índices adequados. Esta solução multifatorial, distancia-se da bifatorial, encontrada na escala original. As diferenças encontradas podem justificar-se pelas diferenças no contexto de aplicação, fatores de ordem cultural, perfil dos respondentes, alunos do ensino secundário ao invés do ensino superior e complexidade do próprio fenómeno.

Palavras-Chave: Avaliação, estratégias *self-handicapping*, alunos do Ensino Secundário

CONTRIBUTIONS FOR THE VALIDATION OF THE SCALE OF SELF- HANDICAPPING STRATEGIES IN HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract: The aim of this study was to analyze the psychometric characteristics of the Self-handicapping Strategies Scale (Boruchovitch, & Ganda, 2013). They answered, to the Brazilian version of this instrument, constituted by 19 items, 354 students, with a mean age of 16.1 and a standard deviation of 0.97, 42.4% were boys and 57.6% were girls. They attended the 10th year of schooling 38.7%, the 11th year 40.1%, and the 12th year of schooling 21.2%. The exploratory factorial analysis was carried out using the main components method with varimax rotation. After reading and analyzing the items, their combination with the theoretical reference, combining their own values and graphical plotting, the best structure found was 3 factors, which together account for 57.7% of the total variance of the items, explaining factor 1: 21.6%, factor 2: 19.2%, and factor 3: 17.0% of the variance in items. Four items were eliminated because they were not within the expected theoretical dimension. The final scale had 15 items, distributed by the 3 factors (problems related to the control of attention concentration, problems related to time management, problems related to adequate preparation for the activity). The coefficients of internal consistency are generally satisfactory, ranging from 0.75 to 0.81. The correlation found between the results of each item and the total score in the subscales to which they belong has assumed adequate indexes. This multifactorial solution differs itself from the bifactorial, found by the authors of the scale. The differences can be justified by differences in the application context, cultural factors, profile of respondents, secondary school students instead of higher education and complexity of the phenomenon.

Keywords: Evaluation, self-handicapping strategies, secondary school students

Introdução

O estudo da motivação, dentro do paradigma da psicologia cognitiva e sociocognitiva, assume que o sujeito tem um papel ativo e intencional nas suas aprendizagens, agindo em função das suas expectativas e crenças. Considera-se que as pessoas são naturalmente motivadas a procuram informações sobre os seus ambientes e sobre as suas capacidades para agir, a partir de uma avaliação dos eventos e do impacto das suas ações sobre os outros, nos seus contextos de pertença (Bzuneck, Boruchovitch, Miranda, & Almeida, 2014; Weiner, 2010). Porém, também existem alguns sujeitos que são inseguros quanto às suas capacidades para realizarem certas atividades, apresentam dificuldades em se autoavaliar e em refletir sobre o seu desempenho e, normalmente, ignoram o impacto dos seus atos (Ganda & Boruchovitch, 2016).

A insegurança destes sujeitos, em situações de realização, desencadeia um processo motivacional voltado para a proteção da sua autoestima e competência (Jones & Berglas, 1978). Nestas situações, estes sujeitos adotam um conjunto de estratégias que prejudicam o seu desempenho, mas que preservam a sua autoestima e competência (Coudevylle, Gernignon, Ginis, & Famose, 2015; Ganda, 2011; Jones & Berglas, 1978). Desta forma, estas estratégias parecem fornecer a estes alunos um alibi para justificar os seus desempenhos acadêmicos (Rhodewalt, 2008). Ao criarem obstáculos, para além de uma desculpa para os fracassos, também promovem o seu valor, no caso do sucesso vir a acontecer (Kelly, 1971). Conforme descrevem Schlenker, Pontari e Christopher (2001), o propósito dessas desculpas, para além de convencer os outros, tem também a função de convencer o próprio protagonista da sua irresponsabilidade, desviando as atenções de uma avaliação indesejada sobre a sua competência pelos fracos resultados, para outra causa menos perniciosa para a sua auto-estima. Por exemplo, neste caso, quer o aluno quer os seus significativos podem atribuir o fraco resultado ao *não ter estudado o suficiente* e nunca a *um défice nas suas capacidades enquanto aluno* (Canedo, 2014; Martin, Marsh, Williamson & Debus, 2003). Esta última atribuição é mais ameaçadora para a auto-estima do aluno do que a anterior justificação.

De acordo com Ganda e Boruchovitch (2016) estes sujeitos possuem um elevado medo do fracasso, e, por essa razão, apresentam comportamentos voltados para manter a atribuição à capacidade intacta, no caso das falhas percecionadas poderem levar a uma baixa avaliação pessoal e social das suas competências. Desta forma, essa

avaliação não centrada nas suas competências permite a proteção do seu valor enquanto pessoa (Lima, 2016; Marini & Boruchovitch, 2014). É, portanto, neste contexto que a baixa autoestima e o medo do fracasso podem desencadear o uso de estratégias auto protetoras e, ao mesmo tempo, prejudiciais ao desempenho do sujeito (Jones & Berglas, 1978).

No âmbito cognitivo estas estratégias incluem uma redução da importância da atividade, a negação em aceitar uma avaliação em que se atribua a causa do fracasso à capacidade, podendo apelar para diversas outras razões como: dificuldade da tarefa, má sorte, problemas de saúde, fadiga, entre outros (Canedo, 2014; Coudevylle, Gernignon, Ginis, & Famose, 2015; Ganda, 2011). Outra forma possível e efetiva de se evitar um diagnóstico relacionado com a falta de capacidade seria aplicar menos esforço na tarefa, que pode ser facilmente aceite como um motivo plausível para o fracasso conforme já referido anteriormente (Canedo, 2014; Ganda, 2011).

Estas estratégias, usadas para proteção da auto-estima, recebem pela primeira vez a designação de *self-handicapping* por Berglas e Jones em 1978, tendo sido definidas como uma ação ou escolha que permite o ajustamento ao desempenho e que aumenta a oportunidade de externalizar o fracasso e de internalizar o sucesso. Estes autores, a partir dos seus estudos, verificam que alguns sujeitos planeavam e ativavam circunstâncias ou comportamentos antes ou durante o desempenho de determinada tarefa, com o objetivo de, caso falhassem, poderem atribuir a causa dessa falha à circunstância que criaram deliberadamente e não à sua falta de competência, de maneira a serem consideradas vítimas das circunstâncias ao invés de incompetentes.

De acordo com Berglas e Jones (1978) as estratégias *self-handicapping* não podem ser classificadas como atribuição causal ao fraco desempenho. As atribuições causais acontecem depois do sujeito conhecer os resultados na tarefa, enquanto as estratégias *self-handicapping* acontecem antes do desempenho na tarefa (Coudevylle, et al., 2015; Ganda, 2011; Ganda & Boruchovitch, 2016). Estas últimas, permitem uma atribuição causal às falhas, baseada nas circunstâncias externas (e.g., incapacidade do professor) em vez das internas (e.g., capacidade), protegendo e aumentando a auto estima ou a competência do sujeito. Ou seja, as estratégias *self-handicapping* fornecem a base para as atribuições causais e referem-se a circunstâncias criadas de modo intencional, com a finalidade de deturpar a percepção que os outros têm acerca do

desempenho do sujeito. Este mecanismo de defesa é deliberadamente despoletado e permite ao sujeito exercer o controlo sobre o tipo de atribuições para os seus resultados nos desempenhos seguintes, ao usar ou ao reivindicar uma estratégia *self-handicapping*, bloqueando a expressão da sua habilidade (Ganda, 2011). Neste caso, o indivíduo diminui a falta de capacidade como atribuição externa mais plausível para o baixo desempenho ou fracasso.

Na linha do já apresentado, Rhodewalt e Tragakis (2002) referem que os *self-handicappers* estão essencialmente preocupados com a defesa da sua autoestima e não tanto com o seu desempenho real. Assim, ao escolherem proteger a sua autoestima a curto-prazo, podem a longo prazo prejudicar o seu desempenho fazendo com que se reinicie um novo ciclo de autoimagem ameaçada, que novamente levará a uma autoproteção através de novo uso de estratégias *self-handicapping*, que desencadeará uma nova redução do desempenho (Zuckerman & Knee, 1998). Diferentes estudos sugerem que o uso de estratégias *self-handicapping* de forma continuada tem efeitos negativos a longo prazo no desempenho e no sucesso académico (Schwinger, Wirthwein, Lemmer, & Steinmayr, 2014).

As estratégias de *self-handicapping* podem ocorrer em diversas situações, principalmente, em situações nas quais as pessoas estejam sujeitas à avaliação, como por exemplo no contexto académico. Nestas circunstâncias os indivíduos enfrentam com regularidade tarefas e situações em que o seu desempenho é avaliado (Pulford, Johnson, & Awaida, 2005, Ganda & Boruchovitch, 2016, Urdan & Midgley 2001). Por outro lado, a utilização das estratégias de *self-handicapping* está também relacionada com a importância atribuída à tarefa, ou seja, quanto mais relevante ou importante for a tarefa, maior é a probabilidade que os sujeitos se envolvam em comportamentos de *self-handicapping* (Kimble, Kimble, & Croy, 1998).

De acordo com alguns autores (e.g. Eronen, Nurmi, & Salmela-Aro, 1998; Urdan & Midgley, 2001) as estratégias de *self-handicapping* são usadas principalmente durante a pré-adolescência e adolescência. Nesta altura as situações de aprendizagem dos alunos envolvem vários processos psicológicos, como a antecipação de resultados, gerir emoções e afetos, planeamento de tarefas, monitorização do comportamento e avaliação dos objetivos de aprendizagem e, neste sentido, as estratégias *self-handicapping* podem ser usadas como justificação para sua falta de esforço ou

capacidade. Alguns estudos sugerem que os alunos parecem usar estas estratégias defensivas mesmo nos anos escolares iniciais, nos quais uma fraca capacidade para a leitura e para a matemática tende a aumentar o uso de estratégias de *self-handicapping*, de forma a reduzir a curto-prazo o *stress* psicológico associado a possíveis falhas (Magi, Häidkind, & Kikas, 2010; Martin, Marsh, & Debus, 2003; McCrea, Hirt, Hendrix, Milner, & Steele, 2008; Ommundsen, 2004; Onatsu-Arvilommi, Nurmi, & Anoula, 2002).

Leary e Shepperd (1986) consideram que as estratégias de *self-handicapping* podem ser divididas em dois tipos: *self-handicapping* comportamental e *self-handicapping* reivindicadas. O primeiro tipo refere-se a obstáculos comportamentais criados pelos indivíduos, que põem em risco o seu desempenho. No contexto académico podemos incluir, por exemplo, falar durante as aulas, não realizar as atividades sugeridas pelo professor, não se preparar devidamente para uma apresentação oral ou ir a uma festa na noite antes de uma prova de avaliação (Ganda & Boruchovitch, 2016). O segundo tipo refere-se às reivindicações feitas por parte dos estudantes relativamente aos impedimentos que poderão vir a enfrentar ao executar uma determinada tarefa. Por exemplo, dizer que não cumpre a tarefa porque tem muitas tarefas ou muitos compromissos que impossibilitam o estudo, ou alegar que ficam muito ansiosos antes de realizar uma avaliação (Ganda & Boruchovitch, 2015).

Apesar de parecerem semelhantes, estes dois tipos de estratégias diferenciam-se no que concerne ao impacto e consequências que têm no desempenho académico e como se relacionam com o julgamento externo (Gadbois & Sturgeon, 2011; Leary & Shepperd, 1986). Os autores citados anteriormente apontam que o *self-handicapping* comportamental implica realizar uma ação que pode prejudicar com maior probabilidade o desempenho de numa atividade de forma efetiva. Assim por exemplo, o aluno ao não realizar as tarefas atribuídas pelo professor vê diminuída a sua oportunidade de aprender e de obter boas classificações (Leary & Shepperd, 1986). Por outro lado, se o aluno se prepara adequadamente, mas apenas expressa a sua ansiedade relativamente a alguma prova referindo que está muito nervoso, não significa, necessariamente, que o seu desempenho será, por isto, pior (Ganda & Boruchovicht, 2015).

A relevância de se conhecer as estratégias autoprejudiciais usadas por alunos portugueses que cursam o ensino secundário, aliada a escassez de investigações sobre a temática motivaram a realização do presente estudo. Assim, seu objetivo é apresentar a estrutura fatorial e o poder discriminativo dos itens da Escala de Estratégias Autoprejudiciais (Boruchovitch & Ganda, 2013) junto de uma amostra de alunos do ensino secundário provenientes de escolas do ensino regular dos distritos do Porto e Braga (Norte de Portugal).

Método

Amostra

Nesta pesquisa, a amostra é não probabilística e envolveu 354 estudantes do ensino secundário de duas escolas do norte de Portugal, Porto e Braga. Os alunos, eram 42,4% rapazes e 57,6% raparigas, com idades que variavam entre os 15 e os 19 anos (2 alunos), com média de idades de 16,1 anos e desvio padrão de 0,97. Destes alunos 38,7% eram do 10º ano de escolaridade, 40,1% do 11º ano e 21,2% do 12º ano de escolaridade. As habilitações dos pais destes alunos distribuem-se da seguinte forma: 7,9% (n=28) 4º ano de escolaridade; 23,7% (n=84) 6º ano de escolaridade; 20,1% (n=71) o 9º ano de escolaridade; ensino secundário; 20% (n=71); ensino superior de 27% (n=73) e 21% dos alunos não registou as habilitações dos seus pais. As habilitações das mães seguem a seguinte distribuição: 4,8% (n=17) 4º ano de escolaridade; 21% (n=75) 6º ano de escolaridade; 23% (n=82) 9º ano de escolaridade; 18% (n=65) ensino secundário; 12% (n=41) ensino superior; e 20,9% dos alunos não registaram as habilitações das suas mães.

Instrumento

A *Escala de Estratégias Autoprejudiciais* (Boruchovitch & Ganda, 2013a) na sua versão original apresenta um total de 19 itens com formato *likert*, aparecendo as respostas categorizadas de 1 (não tem nada a ver comigo) a 4 (descreve-me bem). De acordo com o estudo brasileiro (Boruchovitch & Ganda, 2013), os 19 itens repartem-se por dois fatores: factor1: problemas de gestão do tempo e da preparação adequada das atividades académicas, com pontuação mínima = 14 e pontuação máxima= 44, com o valor do *alpha de Cronbach*=.83. O fator 2: problemas do controlo da atenção e da concentração, com pontuação mínima = 08 e pontuação máxima= 23, e valor do *alpha de Cronbach* = .75.

Procedimentos

O instrumento foi antecipadamente objeto de uma revisão semântica dos itens de forma a adaptá-lo ao português de Portugal. Verificou-se igualmente se os itens eram inteligíveis para a população a que se destinavam. Foi depois administrado em grupo, ao nível das turmas constituídas, durante um tempo letivo cedido pelos professores. Salientou-se aos alunos que os resultados se destinavam a uma investigação, justificando a necessidade da sinceridade nas suas respostas. Não havendo boas e más respostas, pedia-se uma leitura atenta. Possibilitava-se que os alunos não realizassem o questionário se assim o decidissem. Nenhum tomou essa atitude mas alguns protocolos foram anulados porque mal preenchidos. As análises estatísticas foram realizadas com recurso ao programa *IBM SPSS* (versão 22,0 para *windows*).

Resultados

Para o estudo da dimensionalidade e validade interna da Escala de Estratégias Autoprejudiciais de (Boruchovitch & Ganda, 2013) procedemos a uma análise fatorial exploratória usando o método das componentes principais com rotação *varimax*. A solução encontrada forneceu uma solução inicial com três componentes, tomando os valores próprios iguais ou superiores à unidade conforme critério de Kaiser (Hill & Hill, 2000). Estes 3 componentes com valores próprios superiores à unidade, que no seu conjunto explicaram aproximadamente 53% da variância nos itens. Previamente, o índice *KMO* e o teste de esfericidade de Bartlett foram estimados tendo-se obtido, respectivamente, os valores de 0,92 e de $X^2 = 2650,235$; $gl = 171$ para $p < 0,00$, revelando a adequação da amostra para a realização da análise fatorial.

Após leitura e análise dos itens nos fatores e sua conjugação com o referencial teórico, optou-se por retirar 4 itens (item 2, 6, 8 e 13) por não se situarem na dimensão previamente esperada, avançando-se para nova extração de fatores. Nesta nova análise, obtivemos também uma solução de três fatores que explicam 57,7% da variância total dos itens, explicando o fator 1: 21,6%, o fator 2: 19,2 %, e o fator 3: 17,0% da variância nos itens. Neste caso, o índice *KMO* foi também de 0,92 e o teste de esfericidade de Bartlett manteve-se estatisticamente significativo ($X^2 = 2070,682$; $gl=105$; $p=0,000$).

Na Tabela 1 apresentam-se os itens organizados em torno de cada fator. A apresentação no quadro segue a ordem de importância dos respectivos fatores de pertinência, restando-se as saturações iguais ou superiores a 0,40; são também apresentados os valores próprios e a variância explicada por cada fator, assim como a comunalidade para cada item, que neste caso é superior a 0,43.

Tabela 1 - Estrutura fatorial da Escala de Estratégias Autoprejudiciais.

Itens	Fator 1	Fator 2	Fator 3	h ²
EEA4	,748			,586
EEA3	,731			,687
EEA19	,694			,564
EEA7	,670			,568
EEA12	,546			,561
EEA5	,527	,493		,548
EEA11		,715	,412	,693
EEA9		,705		,630
EEA1		,672		,544
EEA15		,660	,410	,608
EEA17			,741	,633
EEA16	,435		,649	,620
EEA18			,640	,506
EEA10		,444	,486	,473
EEA14	,462		,464	,435
Valor próprio	3,233	2,878	2,544	-
% Variância	21,553	19,189	16,957	-

Conforme podemos observar na Tabela 1, os coeficientes obtidos apontam para a distribuição dos itens por três dimensões: (i) problemas relacionados com o controle da atenção concentração; (ii) problemas relacionados com a gestão do tempo; (iii) problemas relacionados com a preparação adequada para a atividade.

Para estudar o poder discriminativo dos itens e o grau de precisão das subescalas da EEA, analisamos a consistência interna dos itens calculando o coeficiente *alfa de Cronbach*. Na Tabela 2, apresentam-se os itens organizados em torno de cada fator, os valores da média, desvio-padrão, correlação corrigida do item com o total da subescala (ritc), assim como os valores do coeficiente *alpha* se o item for eliminado. Os índices finais de consistência interna de cada subescala da EEA são também indicados.

Tabela 2 - Análise dos itens por subescala da Escala de Estratégias de Autoprejudiciais

<i>Sub-escalas</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>Ritc</i>	<i>Alpha se</i>	<i>h²</i>
Fator 1- Problemas relacionados com o controlo da atenção e concentração					
3- Alguns alunos mexem no telemóvel durante as aulas. Caso não tenham um bom resultado dizem que foi porque não entenderam a explicação do professor.	1,3	0,58	0,66	0,751	0,69
4-Alguns alunos saem frequentemente da sala de aula. Caso tirem uma nota baixa no teste, dizem que foi porque perderam coisas importantes.	1,2	0,48	0,55	0,786	0,59
7-Alguns alunos participam em várias festas mesmo quando têm que entregar um trabalho importante. Caso o resultado não seja bom, dizem que a proposta de trabalho eram muito complexa.	1,3	0,67	0,63	0,768	0,56
12- Alguns alunos relatam que têm de ficar com os amigos e/ou namorado(a). Caso não façam um bom trabalho, dizem que não tiveram tempo para investir nos estudos.	1,4	0,69	0,61	0,769	0,55
19- Alguns alunos lêem revistas de entretenimento durante as aulas. Caso se saiam mal dizem que foi porque não entenderam a matéria.	1,1	0,47	0,57	0,782	0,55
Total da subescala (alpha=0, 81)					
Fator 2- Problemas relacionados com a gestão do tempo					
1- Alguns alunos estudam nas vésperas do teste. Caso se saiam mal dizem que não tiveram tempo suficiente para estudar toda a matéria	1,8	0,78	0,51	0,798	0,54
5-Alguns alunos saem para passear mesmo quando tem que fazer um trabalho importante. Caso tenham mau resultado no trabalho, dizem que tiveram pouco tempo para realizá-lo.	1,4	0,68	0,55	0,784	0,54
9-Alguns alunos deixam para depois o estudo e a realização de trabalhos académicos, às vezes, chegam ao ponto de não os realizar. Caso se saiam mal na disciplina, dizem que foi por falta de tempo.	1,7	0,79	0,67	0,747	0,62
11-Alguns alunos realizam outras actividades (vêm televisão, ouvem música ou navegam na internet) mesmo sabendo que têm pouco tempo para fazer um trabalho. Caso não se saiam bem, dizem que o trabalho era muito extenso.	1,8	0,86	0,65	0,752	0,69
15-Alguns alunos adiam a realização de algumas tarefas importantes até ao limite do prazo estabelecido pelo professor. Caso se saiam mal, dizem que o trabalho foi feito à última hora.	1,7	0,84	0,60	0,769	0,61
Total da subescala (alpha=0, 81)					
Fator 3- Problemas relacionados com a preparação adequada para as atividades					

10-Alguns alunos não lêem os textos recomendados pelos professores antes das aulas. Caso se saiam mal na avaliação, dizem que foi porque os textos eram muito chatos.	1,7	0,83	0,50	0,713	0,43
14- Alguns alunos estudam o conteúdo errado para os testes. Caso não tenham um bom desempenho, dizem que foi por essa razão.	1,4	0,65	0,43	0,732	0,47
16-Alguns alunos não organizam bem o seu tempo e precisam de ficar várias noites seguidas acordados para realizarem um trabalho importante. Caso se saiam mal, dizem que estavam com muito sono.	1,4	0,74	0,57	0,683	0,62
17-Alguns alunos ficam muito focados em detalhes não essenciais de uma atividade importante e acabam por se dedicar menos ao seu conteúdo. Caso a nota não seja a esperada, dizem que não tiveram tempo de fazer um bom trabalho.	1,6	0,75	0,38	0,676	0,63
18-Alguns estudantes não investem tempo suficiente na realização de um trabalho importante e se o resultado não é bom dizem que não se envolveram.	1,5	0,72	0,51	0,853	0,50
Total da subescala (alpha=0,75)					

Como podemos observar, os coeficientes da correlação do item com o total de cada subescala sugerem um bom poder discriminativo ou validade interna dos itens, constatando-se, através destes valores, homogeneidade dos itens que constituem a escala. As correlações são entre 0,67 e 0,38, todas superiores a 0,30, valor mínimo a reter de acordo com Cronbach (1984). Relativamente à contribuição de cada item para o valor de alpha de Cronbach, é possível referir que, os itens contribuíram de forma semelhante para o valor de alpha de Cronbach. Por último, podemos referir que os valores da consistência interna são adequados (DeVelis, 1991; Maroco & Garcia-Marques, 2006), oscilando tais coeficientes entre 0,81 e 0,75.

Discussão e Considerações finais

Como mencionado anteriormente, o termo *Self-handicapping* (auto prejudicar-se) foi criado e apresentado, pela primeira vez, à comunidade científica em 1978, pelos americanos Steven Berglas e Edward Jones, referindo-se às situações em que o sujeito cria impedimentos ao seu bom desempenho em tarefas que considera importantes. Desta forma ao não criar expectativas de sucesso, os indivíduos evitam o sentimento de frustração (Canedo, 2014; Coudevylle et al.,2015; Ganda, 2011; Jones & Berglas,1978),

com o intuito de reduzir o impacto negativo de um possível fracasso, fazendo uso de diversas ações ou declarações verbais que têm como finalidade interferir negativamente na realização de tarefa consideram importante. Neste sentido, diante do relato, por exemplo da fragilidade física, as pessoas tendem a ser mais complacentes com o indivíduo, não exigindo o mesmo nível de desempenho caso o sujeito estivesse em condições normais de saúde (Canedo, 2014; Ganda & Boruchovitch, 2016). Essa postura, teoricamente, preserva a sua autoestima e competência, evitando as emoções negativas decorrentes do fracasso.

A autorregulação da aprendizagem envolve, entre outros aspetos, a autoavaliação que o aluno realiza acerca das suas habilidades, crenças e comportamentos que possam influenciar a sua aprendizagem (Schunk & Zimmerman, 2008). Em consonância, identificar as estratégias autoprejudiciais usadas por estudantes em contexto educativo tem sido recomendado pela literatura (Canedo, 2014; Coudevylle et al., 2015; Ganda, 2011; Ganda & Boruchovitch, 2015).

Pode dizer-se que os objetivos principais do presente estudo de construir a versão portuguesa da EEA e aferir a sua validade e fidelidade (junto de alunos do ensino secundário) foram alcançados. Importa referir, que se trata de uma adaptação para uma população com características e particularidades distintas da população para a qual o instrumento foi originalmente construído. A análise fatorial não confirmou a estrutura inicial da versão brasileira, de que os itens pudessem ser agrupados apenas em dois fatores. A solução encontrada foi de 3 fatores que explicaram 57,7% da variância total dos itens. A variância explicada pela presente estrutura é superior à obtida no estudo original (Boruchovitch & Ganda, 2013b; Ganda & Boruchovitch, 2015) e sugere a importância de pesquisas sobre as medidas de *self-handicapping* com amostras diversas e de diferentes níveis escolares. As estratégias *self-handicapping* são um fenómeno complexo, que envolve as autoperceções e autojulgamentos dos sujeitos. Especificidades relativas ao desenvolvimento humano e culturais devem ser investigadas. Embora a estrutura bifatorial forneça um indicador relevante para mapeamentos de diagnóstico e estudos comparativos, a estrutura trifatorial encontrada permite um detalhe maior, descrevendo hierarquicamente a força e importância dos três diferentes tipos de estratégias *self-handicapping*. É essencial mencionar que a estrutura trifatorial ora encontrada assemelha-se em muito ao agrupamento inicial dos itens pelo

seu conteúdo, em estudos preliminares com a escala no Brasil com base em amostra de estudantes universitários (Ganda & Boruchovitch, 2015; Ganda & Boruchovitch, 2016). Entretanto em outro estudo brasileiro (Boruchovitch & Ganda, 2013b) foi aventada a possibilidade de a escala ser bifatorial para amostra universitária. Todavia as autoras destacam a necessidade de uma investigação mais detalhada acerca da estrutura fatorial da escala brasileira em amostra maiores e mais representativas (Ganda & Boruchovitch, 2015;Ganda & Boruchovitch, 2016).

Esta versão portuguesa da escala é constituída por 15 itens, já que 4 itens foram retirados por não se situarem na dimensão teórica esperada (2; 6; 8; 13). Podemos dizer que possui características adequadas para o diagnóstico das estratégias *self-handicapping* de alunos portugueses do ensino secundário. Na análise das correlações item-total do fator foram observados valores bastantes razoáveis. Autores como Kline (1994) afirmam que quando lidamos com constructos psicológicos, são de esperar valores inferiores a 0.70 devido à diversidade e complexidade dos constructos que estão a ser medidos, neste caso os valores oscilam entre 0,38 e 0,67.

Relativamente às diferenças encontradas por comparação com a versão brasileira conforme já referidas, podem justificar-se pelas diferenças no contexto de aplicação, fatores de ordem cultural e perfil dos alunos respondentes ou, podem ainda, serem inerentes à complexidade do próprio fenómeno.

Importa, referir ainda, que esta investigação apresenta outras limitações que devem ser consideradas. A primeira delas é relativa à amostra que é não probabilística, o que impede qualquer generalização, tornando prementes novas validações para que a escala ganhe em confiabilidade e generalização. Assim recomenda-se a realização de novos estudos com amostras de outras regiões de Portugal bem como alunos também do ensino superior. Acresce ainda que a análise da literatura empírica nacional neste tema é ainda insipiente, o que se traduz por um lado a um convite a mais pesquisas sobre este e outros temas, mas por outro não possibilita a comparação de resultados. São, portanto, necessários estudos quantitativos e de natureza multimétodo, não só para a validações de escalas e outras provas de avaliação. Apesar destes limites acreditamos que este estudo inicial ora realizado possa servir para ampliar o conhecimento sobre o tema.

É, pois, importante mencionar que se trata de uma escala, de fácil aplicação, com um número de itens bastante aceitável. A sua utilização assume-se vantajosa.

Globalmente realçamos a composição, características psicométricas e indicadores de validade satisfatórios. De modo mais específico, aventa-se a necessidade da revisão e do ajuste da redação item 18, ao menos para a futura utilização da escala entre estudantes portugueses do ensino secundário. Como esse item carregou no fator 3, presume-se que os participantes do presente estudo tenham entendido a idéia referente *a não investir tempo suficiente* contida no item mais como uma forma de não ter se preparar adequadamente do que como não ter se preocupado com o tempo. Nesse sentido, seria importante que futuras pesquisas possam tornar a redação deste item mais clara, de forma que sua ênfase recaia no preparo e não na gestão do tempo.

Destaca-se também a importância da aplicação da escala original brasileira entre estudantes secundários do Brasil para se poder aferir melhor suas semelhanças e diferenças em relação aos dados provenientes de amostras portuguesas, já que até presente momento, a versão brasileira da escala foi aplicada somente entre estudantes universitários (Ganda & Boruchovitch, 2015; Ganda & Boruchovitch, 2016).

Por fim, ainda que reconhecendo a necessidade de prosseguirmos com novas análises, parece-nos possível a sua utilização isoladamente, como medida de diagnóstico do uso de estratégias *self-handicapping* por alunos do ensino secundário. Considerando o caráter promissor da escala, ressalta-se a relevância da continuidade de estudos transculturais com base nela, sobretudo os luso-brasileiros.

Referências Bibliográficas

- Boruchovitch, E., & Ganda, D. R. (2013a). *Escala de Estratégias Autoprejudiciais. Manuscrito não publicado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, SP.*
- Boruchovitch, E., & Ganda, D. R. (2013 b). Escala de Estratégias Autoprejudiciais para Alunos Universitários: Validade de Construto e Propriedades Psicométricas. *Anais V Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica*, 04 a 07 de Junho de 2013 – Maceió.
- Bzuneck, J.A, Boruchovitch, E., Miranda, L., & Almeida, L.S. (2014). Motivação académica dos alunos. In L.S. Almeida & A.M. Araújo (Eds.), *Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos alunos* (pp. 173-213). Braga, Portugal: ADIPSIEDUC.
- Canedo, M. M. F. (2014). Self-handicapping y pessimismo defensivo en estudiantes universitarios: su relación con la autoestima y las metas de logro. *Tese Doctoral*. Universidade de A Coruña.
- Coudevylle, R., Gernigon, C., Ginis, M., & Famose, P. (2015). Les stratégies d'auto-handicap: fondements théoriques, déterminants et caractéristiques. *Psychologie française*, 60(3), 263-283.

- Cronbach, L. J. (1984). *Essentials of Psychological Testing* (4th ed.), New York: Harper Row.
- DeVellis, R. F. (1991). *Scale development: Theory and applications*. Newbury Park, CA: SAGE Publications
- Eronen, S., Nurmi, J. E., & Salmela-Aro, K. (1998). Optimistic, defensive-pessimistic, impulsive and self-handicapping strategies in university environments. *Learning and Instruction, 8*(2), 159-177.
- Gadbois, S. A., & Sturgeon, R. D. (2011). Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *British Journal of Educational Psychology, 81*(2), 207-222.
- Ganda, D. R. (2011). *Atribuições de Causalidade e Estratégias Autoprejudiciais de Alunos de Curso de Formação de Professores (Dissertação de mestrado não publicada)*. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: São Paulo, Brasil.
- Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2015). Self-handicapping strategies for learning of preservice teachers. *Estudos de Psicologia (Campinas), 32*(3), 417-425
- Ganda, D., & Boruchovitch, E. (2016). As Atribuições de Causalidade e as Estratégias Autoprejudiciais de Alunos do Curso de Pedagogia. *Psico-USF, 21*(2), 331-340.
- Hill, M., & Hill, A. (2000). *Investigação por Questionário*. Edições Sílabo, Lisboa.
- Jones, E. E., & Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin, 4*, 200-206.
- Kelley, H. H. (1971). *Attribution in social interaction*. New York: General Learning Press,
- Kimble, C. E., Kimble, E. A., & Croy, N. A. (1998). Development of self-handicapping tendencies. *The Journal of Social Psychology, 138*(4), 524-535.
- Leary, M. R., & Shepperd, J. A. (1986). Behavioral self-handicaps versus self-reported handicaps: A conceptual note. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1265.
- Lima, C. M. (2016). O uso de estratégias autoprejudiciais nos cursos de licenciatura. *Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação*. Campinas UNICAMP, SP.
- Mägi, K., Hädkind, P., & Kikas, E. (2010). Performance-approach goals, task-avoidant behaviors, and conceptual knowledge as predictors of first graders' school performance. *Educational Psychology, 30*, 89-106.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., Williamson, A., & Debus, R. L. (2003). Self-handicapping, defensive pessimism, and goal orientation: A qualitative study of university students. *Journal of Educational Psychology, 95*(3), 617.
- Marini, J.A.S., & Boruchovitch, E. (2014). Self-Regulated Learning in Students of Pedagogy. *Paidéia, 24*, 59, 323-330.
- Maroco, J., & Garcia-Marques (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas. *Laboratório de Psicologia, 4* (1), 65-90
- Martin, A. J., Marsh, H. W., Williamson, A. y Debus, R. L. (2003). Selfhandicapping, defensive pessimism and goal orientation: A qualitative study of university students. *Journal of Educational Psychology, 95*(3), 617-628.

- Ommundsen, Y. (2004). Self-handicapping related to task and performance-approach and avoidance goals in physical education. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(2), 183–197.
- Onatsu-Arvilommi, T., Nurmi, J., & Aunola, K. (2002). The development of achievement strategies and academic skills during the first year of primary school. *Learning and Instruction*, 12, 509-527.
- Pulford, B. D., Johnson, A., & Awaida, M. (2005). A cross cultural study of predictors of self-handicapping in university students. *Personality and Individual Differences*, 39, 727-7.
- Rhodewalt, F. (2008). Self-Handicapping: On the self-perpetuating nature of defensive behavior. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(3), 1255-1268. doi: 10.1111/j.1751-9004.2008.00117.x
- Rhodewalt F., & Tragakis M. (2002). Self-handicapping and the social self: The costs and rewards of interpersonal self-construction. In Forgas J., Williams K. (Eds.). *The social self: Cognitive, interpersonal, and intergroup perspectives* (pp. 121–143). Philadelphia: Psychology Press.
- Schlenker, B. R., Pontari, B. A. y Christopher, A. N. (2001). Excuses and character: Personal and Social Implications of excuses. *Personality and Social Psychology Review*, 5(1), 15-32
- Schunk, D. H. (2008). Attribution as motivators of self-regulated learning. In: D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Orgs.), *Motivation and Self-regulated learning: theory, research and applications* (p. 245-266). England: MPG Books Group.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Urdan, T., e Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331-349.
- Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G., & Steinmayr, R. (2014). Academic self-handicapping and achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 744-761.
- Urdan, T. C., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13, 115–138.
- Weiner, B. (2010). The development of and attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45, 28-36.
- Zuckerman, M., Kieffer, S. C., & Knee, C. R. (1998). Consequences of self-handicapping: Effects on coping, academic performance, and adjustment. *Journal of personality and social psychology*, 74(6), 1619.

Recebido em 20/9/2017. Aceito em 20/11/2017.

Sobre autoras e contatos

Lúcia C. Miranda – Universidade da Madeira, Cied/ Portugal,
Evely Boruchovitch, Universidade Estadual de Campinas
Danielle R. Ganda, Universidade Estadual de Campinas
Contato: lucia.miranda@staff.uma.pt