



O grilo interior no ensino superior: autocrítica e autocompaixão em alunos universitários

The interior cricket in higher education: self-criticism and self-compassion in university students

Joana Cabral*, Carla Roias*, Carolina Pereira*, Joana Benevides*, Marco Teixeira*, Célia Barreto Carvalho*
*Universidade dos Açores

Resumo

O autocrítica e a autocompaixão têm suscitado interesse por serem fatores de vulnerabilidade e proteção, respetivamente, para diversas dificuldades psicossociais. Porém, pouco sabemos sobre a sua influência nos alunos do Ensino Superior. Objetivo: Analisar a relação entre o autocrítica e autocompaixão e variáveis académicas. Metodologia: Participaram neste trabalho 662 estudantes da Universidade dos Açores, preenchendo um questionário sociodemográfico e académico; a Escala das Formas do Autocrítica e Auto-tranquilização (FSCRS); e o Questionário de Vivências Académicas (QVA-r). Resultados e conclusões: Os dados revelaram uma relação fraca, significativa, entre o autocrítica e as reprovações, levando-nos a refletir sobre o papel que o autocrítica e a auto-tranquilização poderão ter no percurso académico do indivíduo.

Palavras-chave: Ensino superior, processos psicossociais, autocrítica, autocompaixão.

Abstract

Self-criticism and self-compassion have aroused interest for being factors of vulnerability and protection, respectively, for psychosocial difficulties. However, we know so little about their influence in Higher Education. Objective: to relate self-criticism and self-compassion with academic variables of Higher Education. Methodology: 662 students from the University of Azores participated in this study. Instruments: Sociodemographic and academic questionnaire, Forms of Self-criticizing and Self-reassurance Scale (FSCRS), Academic Experience Questionnaire (QVA-r). Results and conclusions: There was a significant relation between self-criticism and self-compassion with disapprovals, so self-criticism can influence the individual's academic career.

Keywords: Higher education, psychosocial processes, self-criticism, self-compassion.

Introdução

O autocrítica tem vindo a merecer, cada vez mais, a atenção e o interesse dos estudos na área da investigação científica, bem como na prática clínica.

O autocrítica tem sido descrito como uma forma de autocondenação e autoavaliação negativas que são realizadas diante de situações de fracasso e erros

cometidos pelo próprio indivíduo. Este encontra-se relacionado com a forma como o próprio sujeito se relaciona consigo mesmo em situações de erro, levando à adoção de atitudes rígidas e punitivas (Amaral, Castilho & Pinto-Gouveia, 2010). Paralelamente, funciona como um sistema de autocontrolo, em que o sujeito procura, constantemente, fragilidades e falhas, autocondenando-se (Castilho, 2011).

Gilbert e Irons (2004) sugerem que o autocrítica assume diferentes formas, podendo apresentar-se sob a forma de *eu detestado*, *eu inadequado* e *eu tranquilizador*. No primeiro caso, e perante uma situação de falha, o sujeito tende a vivenciar sentimentos que o conduzem à agressividade, à aversão e ao ódio contra si mesmo (Gilbert, Clarke, Hempel, Miles & Irons, 2004). Já no segundo caso, na forma *eu inadequado*, o sujeito tende a sentir-se inadequado, vivenciando sentimentos de inferioridade e derrota perante o fracasso (Gilbert, Clarke, Hempel, Miles & Irons, 2004). Deste modo, o sujeito tende a responder de forma crítica a si próprio, perante a diferença entre os resultados reais e os esperados para uma determinada situação, estando em causa a inflexibilidade relativa à incapacidade de atingir o desejado (Carver, 1998). Inversamente, o autocrítica pode, também, apresentar-se sob a forma de *eu tranquilizador*. Nesta forma, o sujeito tende a ter uma atitude mais positiva, mais compassiva e tranquilizadora perante o fracasso, apoiando-se a si próprio perante a situação de erro, isto é, compreendendo a sua condição (Gilbert, Clarke, Hempel, Miles & Irons, 2004). O foco do sujeito tende a estar nas suas virtudes e qualidades, o que lhe permite lidar mais adequadamente com a situação de fracasso e encorajá-lo para o futuro (Gilbert, Clarke, Hempel, Miles & Irons, 2004). Todos estes aspetos ligados ao autocrítica podem conduzir a dificuldades interpessoais, sendo que o autocrítica, quando presente de forma marcada e exagerada, mostra ser um fator preditor de desajustamento interpessoal (Castilho & Pinto-Gouveia, 2011).

Vários são os contextos que podem atrair ou influenciar altos níveis de autocrítica. Destes contextos, salientam-se os contextos de aprendizagem, como o universitário. Um estudo levado a cabo por Vanea e

Ghizdareanub (2012), com população universitária, descreve uma tendência moderada a grande dos alunos para estabelecer padrões elevados e responder, de forma crítica, aos desvios destes padrões, sendo que, quanto mais elevados forem os padrões dos alunos, maiores são os níveis de autocriticismo.

De facto, a entrada para o Ensino Superior constitui uma etapa complexa e desafiante para os jovens, marcada por inúmeros desafios (Almeida, Ferreira & Soares, 1999) pressupondo, a par das mudanças desenvolvimentais, a adaptação a um conjunto de novas tarefas próprias deste nível de ensino (Ferreira & Hoos, 1990), concorrendo para este processo de adaptação variáveis pessoais, académicas e contextuais (Almeida, Soares & Ferreira, 2000).

A adaptação ao ensino superior implica, assim, o sucesso em diversas dimensões, nomeadamente, na área académica, social, pessoal, emocional, institucional e na implementação de escolhas vocacionais (Almeida, 2007; Almeida et al., 2002; Santos & Almeida, 2001). Convergem para este sucesso vários fatores, destacando-se as expectativas do estudante (i.e. aquilo que o aluno almeja no Ensino Superior); o autoconceito (definido como um constructo formado pela perceção que os indivíduos têm sobre si e que advém das interações estabelecidas com outros significativos, assim como das atribuições que estes efetuam aos seus comportamentos (Shavelson, Hubner & Staton, 1976); e a autoeficácia (que corresponde à crença de que é possível realizar determinada tarefa com sucesso (Bandura, 2006).

De facto, o autoconceito e a autoeficácia académica parecem influenciar o comportamento dos alunos. Se por um lado os alunos demonstram comportamentos de evitamento perante a crença de não serem capazes de realizar determinada tarefa, por outro, podem mostrar comportamentos de envolvimento quando acreditam ter capacidade de realizar, com sucesso, as tarefas que lhes são propostas (Bandura, 1997, Pina Neves & Faria, 2007, Schunk & Pajares, 2005, Zimmerman & Cleary, 2006, cit in Pina Neves & Faria, 2009). Adicionalmente, o rendimento académico pode ser mensurado através das reprovações do estudante. Trata-se de um fenómeno cumulativo, em que a probabilidade de reprovação torna-se mais elevada na presença de um histórico de reprovação escolar, estando esta associada à desmotivação (Almeida, 2007).

Neste seguimento, estudos realizados apontam para a relação entre um autoconceito positivo e o sucesso académico, bem-estar e qualidade de vida (Nourenço e De Paiva, 2010), bem como entre o autoconceito positivo e a adaptação académica (Faria & Santos, 2006). Já ao nível das expectativas, os estudos evidenciam a sua influência no sucesso e na adaptação académica (Fernandes & Almeida, 2005; Pancer, Hunsberger, Pratt & Alisat, 2000). Esta expectativa constitui uma variável importante na adaptação ao novo contexto universitário, pressupondo, para esta adaptação, que o estudante adeque atitudes e comportamentos académicos (Saavedra, Loureiro, Silva, Faria, Ferreira, Taveira, Araújo, Faria, Araújo, & Vieira, 2011).

Como já referido anteriormente o autocriticismo tem ganho muito interesse na investigação científica,

havendo estudos que o associam ao pensamento ruminativo (Amaral, Castilho & Pinto-Gouveia, 2010), à vulnerabilidade para a psicopatologia (e.g. Cox, Fleet & Stein, 2004; Gilbert et al., 2006) e à comparação social negativa (Gilbert, Baldwin, Irons, Baccus & Palmer, 2006). Inversamente, indivíduos que se tranquilizam perante situações de fracasso tendem a fazer comparações sociais mais benéficas (Gilbert et al., 2006). Já no caso das vivências académicas, estas têm vindo a ser muito estudadas ao longo dos tempos, principalmente ao nível da adaptação ao Ensino Superior. No entanto, escassos estudos têm correlacionado esta variável com o autocriticismo. Partindo deste enquadramento, o presente estudo pretendeu conhecer a relação do autocriticismo e da auto-tranquilização no rendimento (reprovações) e adaptação académica numa amostra de estudantes do ensino superior.

Amostra

Participaram no presente estudo 662 estudantes da Universidade dos Açores (34.6% rapazes e 65.4% raparigas) com idades compreendidas entre os 17 e os 56 anos ($M=21.86$ e $DP=4.86$). Ao nível da licenciatura, 36.3% frequentavam o 1º ano, 35.8% frequentavam o 2º ano e 21.1% frequentavam o 3º ano de licenciatura. Apenas 6.8% frequentavam o mestrado. Quanto ao número de reprovações, 14% já tinha reprovado em pelo menos um ano, enquanto 86% não tinha reprovações.

Instrumentos

Ficha de caracterização sociodemográfica e académica

Esta ficha permitiu a recolha de informação respeitante aos participantes, nomeadamente ao nível do sexo, idade e variáveis relacionadas com o percurso académico.

Forms of Self-Criticizing and Reassuring Scale (FSCRS; Forms of Self-Criticizing and Reassuring Scale, Gilbert, et al., 2004; Traduzida e adaptada para a população portuguesa por Castilho & Pinto-Gouveia, 2005).

A FSCRS é constituída por 22 itens, divididos em três dimensões: *eu inadequado*, *eu detestado* e *eu tranquilizador*. Os itens são respondidos numa escala tipo *Likert* de 5 pontos (0= “Nada como eu”; 4= “Exatamente como eu”). Este instrumento pretende avaliar as formas como as pessoas se autocriticam, atacam e/ou autotranquilizam diante de fracassos e erros. Elevadas pontuações nas subescalas *eu inadequado* e *eu detestado* significam altos índices de autocriticismo/ataque, enquanto pontuações elevadas na escala *eu tranquilizador* indicam sentimentos de compaixão e aceitação. Relativamente às propriedades psicométricas, a versão portuguesa apresenta uma boa consistência interna para a dimensão *eu inadequado* .89, *eu detestado* .62 e *eu tranquilizador* .87 (Castilho & Pinto-Gouveia, 2005). No presente estudo foram observados os seguintes valores .88, .78 e .86, respetivamente.

Questionário de Vivências Académicas (QVA-r, versão reduzida; Adaptado para a população universitária portuguesa a frequentar o Ensino Superior por Almeida,

Ferreira & Soares, 1999; 2003; Almeida, Soares & Ferreira, 2002;).

O *QVA-r* permite avaliar o modo como os estudantes percebem as suas experiências académicas, permitindo inferir acerca da qualidade da sua adaptação ao contexto universitário. É constituído por 60 itens que envolvem itens acerca do aluno, do curso e do contexto, subdivididos em 5 subescalas: *pessoal* (*self* e percepções de bem-estar físico e psicológico); *vocacional/carreira* (adaptação ao curso, às aprendizagens no curso e às perspetivas de carreira); *interpessoal* (relacionamento com os pares, estabelecimento de relações mais íntimas e envolvimento em atividades extracurriculares); *estudo/aprendizagem* (competências de estudo, hábitos de trabalho, gestão do tempo, recursos de aprendizagem); e, *institucional* (interesse pela instituição, interesse em prosseguir os seus estudos, o conhecimento e percepção da qualidade dos serviços e estruturas existentes) (Soares, Almeida, & Ferreira, 2006). Os itens são respondidos numa escala tipo *Likert* de 5 pontos. Quanto mais elevadas as pontuações obtidas maior a adaptação ou envolvimento académico. Ao nível das propriedades psicométricas, o mesmo apresentou uma boa consistência interna para as dimensões *pessoal* ($\alpha=.91$), *vocacional* ($\alpha=.91$), *interpessoal* ($\alpha=.84$), *estudo/aprendizagem* ($\alpha=.82$) e *institucional* ($\alpha=.71$) (Almeida, Ferreira & Soares, 2002). No presente estudo o *QVA-r* apresenta um alfa de Cronbach de .90, .90, .84, .86 e .70, respetivamente, para cada uma das dimensões anteriormente referidas.

Procedimento de recolha e análise de dados

Os dados foram recolhidos por conveniência, na Universidade dos Açores, ilha de S. Miguel, Açores, em contexto de sala de aula. Os participantes tomaram conhecimento do objetivo do estudo e de outras informações importantes, entre as quais o cumprimento dos procedimentos éticos de anonimato e confidencialidade dos dados.

Os dados foram, posteriormente, tratados no *SPSS* (*Social Package for Social Science*) versão 21.0 para *windows 10*, recorrendo-se a estatística univariada (frequências, medidas de tendência central e dispersão); a análises bivariadas (correlações de Pearson, Teste do *Qui-Quadrado* e *V* de *Cramer*) e a comparações de grupo (*Teste t de Student* e *Tabelas de Contigência*).

Resultados

Ao observar as correlações entre as dimensões do *QVA-r* e da *FCSRS* com a presença ou não de reprovações nos estudantes verificou-se que não há dependência entre as dimensões *interpessoal*, *vocacional*, *institucional* e *pessoal* do *QVA-r* e as reprovações ($X^2_{(1)} = 3.513, p = .06$; $X^2_{(1)} = 1.657, p = .20$, $X^2_{(1)} = 0.028, p = .87$, $X^2_{(1)} = 2.197, p = .14$ respetivamente). Por outro lado, verificou-se, ao nível das reprovações, que existem relações de dependência entre as dimensões *eu inadequado*, *eu detestado* e *eu tranquilizador* da *FCSRS* ($X^2_{(1)} = 10.124, p = .01$; $X^2_{(1)} = 15.287, p = .00$; $X^2_{(1)} = 4.943, p = .03$, respetivamente) e a dimensão *estudo* do *QVA-r* ($X^2_{(1)} = 11.513, p = .00$).

Tabela 1.

Relação entre as reprovações e o Eu Inadequado, Eu Tranquilizador, Eu Detestado e a dimensão Estudo do QVA-r

		Reprovações	
		Sem	Com
Eu Inadequado	≥ média	41.5	59.1
	< média	58.5	40.9
Eu Detestado	≥ média	26.4	53.8
	< média	73.6	46.2
Eu Tranquilizador	≥ média	51.1	38.7
	< média	48.9	61.3
Estudo- QVA-r	≥ média	51.0	69.9
	< média	49.0	30.1

Nota: *Eu inadequado* - $X^2_{(1)}=10.124, p=.01$; *Eu detestado* - $X^2_{(1)}=15.287, p=.00$; *Eu tranquilizador* - $X^2_{(1)}=4.943, p=.03$; *Estudo do QVA-r* - $X^2_{(1)}=11.513, p=.00$.

Ao nível da associação entre as variáveis verificou-se, através do *V* de *Cramer*, associações fracas com o *eu inadequado* ($V = .12, p = .01$), *eu tranquilizador* ($V = .09, p = .03$) e *eu detestado* da *FCSRS* ($V = .15, p = .00$), bem como com a dimensão *Estudo do QVA-r* ($V = .13, p = .01$).

Ao proceder-se à comparação das médias obtidas entre o grupo com reprovações e sem reprovações (recorrendo ao *Teste t de Student*), verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre estes grupos no *eu inadequado* ($t_{(660)} = 3.352, p \leq .001$), *eu detestado* ($t_{(660)} = 2.941, p \leq .01$) e *eu tranquilizador* ($t_{(660)} = -2.152, p \leq .05$), sendo que os alunos com reprovações apresentam médias mais elevadas nas dimensões *eu inadequado* ($M = 15.41, DP = 7.14$) e *eu detestado* ($M = 3.71, DP = 6.68$) comparativamente aos alunos sem reprovações ($M = 12.61, DP = 7.51$; $M = 2.56, DP = 3.46$; respetivamente). Já na dimensão *eu tranquilizador* os alunos sem reprovações apresentaram maior média ($M = 22.79, DP = 6.25$) comparativamente aos alunos com reprovações ($M = 21.29, DP = 5.95$).

Relativamente ao *QVA-r*, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os alunos com reprovações e sem reprovações nas dimensões *interpessoal* ($t_{(660)} = -3.896, p \leq .001$), *pessoal* ($t_{(660)} = -2.124, p \leq .05$) e *estudo* ($t_{(660)} = -4.116, p \leq .001$), com os alunos sem reprovações a revelar maior média em todas as dimensões (*Interpessoal*: $M = 47.62, DP = 8.23$; *Pessoal*: $M = 45.63, DP = 9.65$; *Estudo*: $M = 44.06, DP = 7.90$;) por comparação aos alunos com reprovações (*Interpessoal*: $M = 44.06, DP = 7.77$; *Pessoal*: $M = 43.37, DP = 8.71$; *Estudo*: $M = 41.01, DP = 7.16$).

Na tabela 2 podemos observar que as dimensões do *QVA-r* apresentaram correlações negativas, fracas a moderadas, com as dimensões *eu inadequado* e *eu detestado* da *FCSRS*, bem como correlações positivas, fracas e moderadas com o *eu tranquilizador*.

Tabela 2.
Correlações entre as dimensões do *QVA-r* e da *FSCRS*.

	Eu Inadequado	Eu Detestado	Eu Tranquilizador
<i>QVA-r</i> Pessoal	-.669**	-.554*	.553**
<i>QVA-r</i> Vocacional	-.252**	-.292**	.378**
<i>QVA-r</i> Interpessoal	-.318**	-.330**	.418**
<i>QVA-r</i> Institucional	-.203**	-.269**	.318**
<i>QVA-r</i> Estudo	-.354**	-.304**	.409**

Nota: ** $p < .001$ (2-tailed)

Discussão

O presente estudo procurou analisar as relações entre a existência de reprovações acadêmicas e as formas de autocrítica (*FSCRS*) e vivências acadêmicas (*QVA-r*), bem como as relações entre as formas de autocrítica e a adaptação acadêmica, avaliados com recurso aos instrumentos acima mencionados.

Adicionalmente, verificou-se que as diferenças entre alunos que reprovam e não reprovam no *eu inadequado* são significativas. Ao nível do *eu detestado*, os alunos com reprovações revelam pontuações mais elevadas de *eu detestado*, comparativamente aos alunos que nunca reprovaram, verificando-se, também, que tais diferenças são significativas, tal como confirmado pelo teste *t* de *student*. Deste modo, estes resultados sugerem que os alunos que reprovam tendem a ter sentimentos de inadequação e aversão perante as situações de fracasso. Investigações indicam que os alunos universitários tendem a ter padrões mais exigentes e, perante situações em que estes padrões são fracassados, tendem a ser mais autocríticos (Vanea & Ghizdareanu, 2012). No caso do presente estudo, este autocrítica assume formas de inadequação e aversão, implicando sentimentos de inferioridade e de agressão para consigo mesmo (isto é, mantendo diálogos internos negativos entre o *eu* e *eu*). Também Gilbert, Clarke, Hempel, Miles e Irons (2004) defendem que as formas *eu inadequado* e *eu detestado* se encontram relacionados com situações de fracasso, nomeadamente com a inflexibilidade de lidar com a diferença entre os resultados reais e os resultados esperados, fazendo emergir a crítica e os sentimentos de derrota e ódio para consigo. Nesta ótica, em situações de competição, muitos estudantes tendem a evitar o fracasso e proteger a percepção de que têm pouca habilidade, levando à adoção de estratégias de evitamento de potenciais situações de fracasso (Alderman, 1999).

Na dimensão *eu tranquilizador* os alunos sem reprovações aparentam ter maiores pontuações, quando comparados com os alunos com reprovações, havendo diferenças estatisticamente significativas entre estes grupos que sugerem que os alunos sem reprovações têm uma maior capacidade de se autotranquilizarem. A este propósito Gilbert, Clarke, Hempel, Miles e Irons (2004)

defendem que sujeitos que se autotranquilizam possuem um maior foco nas suas qualidades, sendo capazes de se compreender e adotar uma atitude mais positiva face ao fracasso.

Todavia, apesar de não se ter verificado uma associação estatisticamente significativa entre a presença de reprovações e as *dimensões pessoal e interpessoal* do *QVA-r*, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, sugerindo que os alunos sem reprovações apresentam uma maior adaptação pessoal e interpessoal. Embora o insucesso académico seja, por vezes, visto como um problema isolado o facto é que extravasa a individualidade sendo também um fenómeno social que implica, entre outros agentes educativos, a própria instituição de ensino, sendo a importância desta última discutida mais adiante. Aprecia-se realçar que o sucesso académico abarca, para além das competências académicas e cognitivas, competências pessoais, interpessoais que condicionam a adaptação ao Ensino Superior (Santos & Almeida, 2001).

Ao nível da relação entre o *FSCRS* e o *QVA-r* verificou-se que quanto maiores os níveis de adaptação *pessoal* menor a pontuação nas dimensões *eu inadequado* e *eu detestado* e maior a pontuação no *eu tranquilizador* em todas as dimensões do *QVA-r*. Estes resultados sugerem que o bem-estar físico e psicológico percebidos pelo estudante associam-se a mais sentimentos de adequação, menos sentimentos de aversão e mais facilidade em compreender e aceitar a sua condição, de modo positivo (dimensão *pessoal*). Segundo Nounenço e De Paiva (2010) o bem-estar, a qualidade de vida e o sucesso académico estão relacionados com um autoconceito positivo, podendo justificar, deste modo, o facto de o sujeito se sentir bem e lidar de modo positivo com o fracasso, uma vez que possui competências pessoais para lidar eficazmente com a situação. O autoconceito positivo está, assim, associado a uma adaptação eficaz (Brioso, 2002) e ao empenhamento e motivação no que respeita a atividades ligadas a tarefas académicas elevando as suas aspirações educacionais (Choi, 2005). Do mesmo modo, a adaptação *vocacional* sugere resultados no mesmo sentido, ou seja, quanto mais adaptação ao curso e às perspetivas de carreira, menos sentimentos de aversão e ódio o estudante tem em relação a si mesmo, já que é capaz de reconhecer as suas competências profissionais de modo positivo. Faria e Santos (2006) sugerem, ainda, que o autoconceito académico é influenciado pelas expectativas de carreira levando a uma reavaliação do fracasso. Na dimensão *interpessoal* do *QVA-r* verifica-se que quanto mais relações positivas o sujeito estabelece com os outros, menos se odeia e mais adequado se sente, pois percebe-se ser capaz de se relacionar com professores, colegas ou amigos. Isto é, revelando um maior ajuste interpessoal (Castilho & Pinto-Gouveia, 2011). Também Gilbert e colaboradores (2006) assumem que na autotranquilização, perante o fracasso, o sujeito desenvolve comparações sociais benéficas, daí que haja uma maior adaptação interpessoal.

Ao nível das dimensões *institucional* e *estudo* verificou-se que quanto maior a adaptação nestas dimensões maior a pontuação no *eu tranquilizador* e

menor a pontuação no *eu detestado* e *eu inadequado*. Assim, face à dimensão *estudo*, os alunos menos adaptados ao *estudo* mostram sentimentos de inferioridade e aversão e percebem-se como falhados. Esta dimensão parece relacionar-se com o sucesso académico, levando a crer que alunos mais adaptados ao estudo, isto é, cujos métodos e recursos de estudo se mostram adequados e de qualidade, conseguem obter resultados que correspondem às suas expectativas, evitando sentimentos de falha e aversão uma vez que conseguem ter sucesso (Fernandes & Almeida, 2005). O mesmo acontece com a dimensão *institucional* em que face à maior adaptação à instituição os alunos tendem a ter menores pontuações nas dimensões *eu inadequado* e *eu detestado* e pontuações mais elevadas na dimensão *eu tranquilizador*. Assim, a percepção de estruturas adequadas e o conhecimento da instituição em que o aluno está a estudar fazem com que este tenha todos os recursos necessários e facilitadores do seu sucesso (Fernandes & Almeida, 2005), impedindo sentimentos ligados à autopunição e autoavaliação negativa. Contrariamente um aluno que não dispõe dessa informação/adaptação poderá contrair sentimentos de inadequação uma vez que não se percebe como apto para resolver determinadas situações de carácter institucional (e.g., burocrático ou formal).

Conclusão

O autocrítico e a autocompaixão são fatores que estão relacionados à adaptação académica. Todavia, este tema necessita de maior investigação uma vez que os estudos acerca do autocrítico e o Ensino Superior são escassos sendo fundamental procurar compreender a relação entre este constructo e outras variáveis académicas e pessoais como as expectativas, o autoconceito e a autoeficácia. Deste modo, salienta-se a importância de se promover intervenções que visem o desenvolvimento integral do aluno (Ferreira & Hood, 1999; Ferreira, & Soares, 2001; Santos & Almeida, 2002), bem como intervenções que facilitem o *coping* em situações de fracasso de modo a facilitar a tranquilização, atenuar o autocrítico e evitar a possível evolução para quadros patológicos.

Referências Bibliográficas

- Alderman, M. K. 1999. *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Almeida, L. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-portuguesa de Psicología e educación*, 15(2), 203-215.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. G. (2000). Transição e adaptação à universidade: Apresentação do Questionário de Vivências Académicas (QVA). *Psicologia*, 14(2), 189-208.
- Almeida, L., Ferreira, J. & Soares, A. (1999). Questionário de Vivências Académicas: Construção e Validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, 181-207.
- Almeida, L., Ferreira, J., & Soares, A. P. (2003). Questionário de Vivências Académicas (Q.V.A. e Q.V.A.-r). In M. Gonçalves, M. Simões, L. Almeida, & C. Machado (Eds.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa* (pp. 114-130). Coimbra: Quarteto.
- Almeida, L.; Soares, A. & Ferreira, J. (2002). Questionário de vivências académicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 2(1), 81-93.
- Amaral, V., Castilho, P., & Pinto-Gouveia, J. (2010). Relação entre Autocrítico, Experiências Precoces de Subordinação e Sintomatologia Depressiva na Adulter. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, Universidade do Minho, Braga.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In Urda, T., Pajares, F. (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (pp. 1-43). EUA: Information Age Publishing.
- Blatt, S. J., & Zuroff, D. C. (1992). Interpersonal relatedness and self-definition. Two prototypes for depression. *Clinical Psychology Review*, 12, 527-562.
- Brioso, H. (2002). Insucesso escolar: A perspectiva dos estudantes. *Atas do Seminário Sucesso e Insucesso no Ensino Superior Português* (pp. 45-55), Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Carver, C. S. (1998). Generalization, adverse events, and development of depressive symptoms. *Journal of Personality*, 66(4), 607-619.
- Castilho, P. (2011). Modelos de relação interna: Autocrítico e Autocompaixão. Uma abordagem evolucionária compreensiva da sua natureza, função e relação com a psicopatologia. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Castilho, P., & Gouveia, J. P. (2011). Auto-Crítico: estudo de validação da versão portuguesa da Escala das Formas do Auto-Crítico e Auto-Tranquilização (FSCRS) e da Escala das Funções do Auto-Crítico e Auto-Ataque (FSCS). *Psicologica*, (54), 63-86.
- Castilho, P., & Gouveia, J. P. (2011). Auto-Crítico: estudo de validação da versão portuguesa da Escala das Formas do Auto-Crítico e Auto-Tranquilização (FSCRS) e da Escala das Funções do Auto-Crítico e Auto-Ataque (FSCS). *Psicologica*, (54), 63-86.
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42(2), 197-205.
- Cox, B. J., Fleet, C., & Stein, M. B. (2004). Self-criticism and social phobia in the US national comorbidity survey. *Journal of Affective Disorders*, 82(2), 227-234.
- Faria, L., & Santos, N. L. (2006). Auto-conceito académico, social e global em estudantes universitários. 226-234.
- Fernandes, Almeida, L. (2005). Expectativas e vivências académicas: impacto no rendimento dos alunos do 1º ano. *Psicologica*, 40, 267-278.
- Ferreira, J. A. & Hood, A.B. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 24, 391-406.

- Gilbert, P., & Irons, C. (2004). A pilot exploration of the use of compassionate images in a group of self-critical people. *Memory, 12*(4), 507-516.
- Gilbert, P., Baldwin, M.W., Irons, C., Baccus, J.R. & Palmer, M. (2006). Self-criticism and self-warmth: An imagery study exploring their relation to depression. *Journal of Cognitive Psychotherapy, 20*(2), 183-200.
- Gilbert, P., Clarke, M., Hempel, S., Miles, J. & Irons, C. (2004). Criticizing and reassuring oneself: An exploration of forms, styles and reasons in female students. *British Journal of Clinical Psychology, 43*(1), 31-50.
- Neves, S. P., & Faria, L. (2009). Auto-conceito e auto-eficácia: Semelhanças, diferenças, inter-relação e influência no rendimento escolar. *Revista da faculdade de ciências humanas e sociais, 6*, 206-218.
- Ñourenço, A. A., De Paiva, A. (2010). Autoconceito e rendimento académico: un estudo com modelos de equações estruturais. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, 18*(1), 177-194.
- Pancer, S. M., Hunsberger, B., Pratt, M. W., & Alisat, S. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in the first year. *Journal of Adolescent Research, 15*(1), 38-57.
- Saavedra, L., Loureiro, T., Silva, A. D., Faria, L., Ferreira, S., Taveira, M. D. C., Araujo, A., Faria, L., Araujo, A., & Vieira, C. (2011). Condições necessárias e suficientes para escolher ou não escolher as engenharias: os olhares de raparigas. *Psicologia Educação e Cultura, 15*(2), 287-302.
- Santos, L. & Almeida, L. S. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano. *Análise Psicológica, 2*(19), 205-217.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research, 46*(3), 407-441.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. (2006). Questionário de Vivências Académicas: versão integral (QVA) e versão reduzida (QVA-r). In M. M. Gonçalves, MR Simões, LS Almeida, & C. Machado (Coords.), *Avaliação psicológica: instrumentos validados para a população portuguesa, 1*, 101-120.