



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

“Eu vou fazer, mas...”: Um Estudo Exploratório
sobre Ansiedade-Estado, Preocupação e
Procrastinação Académica em Estudantes Universitários

Marta Branco

Orientador de Dissertação:

Professor Doutor Csongor Juhos

Coordenador de Seminário de Dissertação:

Professor Doutor Csongor Juhos

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Clínica

2015

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação do Prof. Doutor Csongor Juhos, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Clínica conforme o despacho da DGES nº 19673/2006 publicado em Diário da República 2ª série de 26 de Setembro, 2006.

Agradecimentos

Ao Prof. Doutor Csongor Juhos, orientador desta dissertação, agradeço a disponibilidade e partilha de conhecimento ao longo de todo este percurso.

Ao Artur, pelo apoio, por estar ao meu lado ao longo de todo este caminho, por saber ouvir, apoiar, partilhar opiniões e, acima de tudo, acreditar em mim.

À minha prima, Catarina, por todas as palavras de apoio, encorajamento e paciência, mesmo nos momentos mais difíceis de superar.

À Patricia, por caminhar comigo neste ano cheio de incertezas, e pela partilha de experiências e angústias.

Aos meus amigos e familiares, pela força e o apoio prestado, sempre.

Agradeço igualmente a todos aqueles que se disponibilizaram para participar neste estudo, dando o seu indispensável contributo para a realização desta dissertação.

“Amanhã é sempre o dia mais ocupado da semana”. Provérbio Espanhol

Resumo

O presente estudo pretendeu analisar associações entre os níveis de ansiedade-estado, preocupação e a procrastinação académica no início e no final de um semestre lectivo. De acordo com as hipóteses, pretendeu-se associar um aumento da ansiedade-estado a um aumento da procrastinação académica, bem como verificar o melhor preditor da procrastinação académica. Adicionalmente, foi feita uma exploração às preocupações e razões subjacentes à procrastinação académica. A fase jovem adulta traz consigo inúmeras mudanças, o que faz com que os jovens se encontrem sucessivamente sob diversas pressões, bem como a preocuparem-se mais comparativamente à idade adulta. Assim, acabam frequentemente por adiar ou não conseguir terminar as suas tarefas ao ponto de experiencarem desconforto, levando a uma fraca adaptação e a uma pobre saúde mental.

Participaram neste estudo um total de 69 estudantes universitários do primeiro ano com idades entre os 18 e os 29 anos, maioritariamente mulheres (65%). Os participantes preencheram o State Trait Anxiety Inventory, form-Y1 (Danilo Silva, 2003), o Worry Domains Questionnaire–Short Form (Stober & Joorman, 2001) e o Procrastination Assessment Scale for Students (Solomon & Rothblum, 1984). Os resultados indicaram que a preocupação revelou-se o melhor preditor da procrastinação académica tanto no início $F(1,63) = 22.505$; $p < 0.001$ como no final do semestre $F(1,67) = 43.075$; $p < 0.001$. Os resultados também indicaram que não é possível concluir uma associação directa entre ansiedade-estado e procrastinação académica em ambos os momentos. Discutiram-se as implicações dos resultados e a importância da introdução de diferentes variáveis em estudo, sugerindo-se um programa de intervenção para a procrastinação académica com base na preocupação não-patológica.

Palavras-chave: Ansiedade-estado, Stress, Preocupação, Procrastinação, Procrastinação Académica.

Abstract

The present study evaluates associations between the levels of state-anxiety, worry and academic procrastination, in the beginning and at the end of one semester. We intended to associate an increase of the state-anxiety to an increase of academic procrastination as well as trying to find the best model predictor of academic procrastination. Furthermore, it was made an exploratory analysis of the worries and reasons underlying the act of procrastinating academically. The young adulthood often brings many changes, which makes them continuously under pressure, worrying more compared to adulthood. Therefore, young people often end up delaying or are unable to finish their tasks at the point of experiencing discomfort, leading to poor adaptation and poor mental health.

69 first year university students participated in both moments of this study, with ages between 18 and 29 years, mostly women (65%). Participants completed a battery of instruments with three self-completion questionnaires, State Trait Anxiety Inventory, form Y1 (Danilo Silva, 2003) , Worry Domains Questionnaire –Short Form (Stober & Joorman, 2001) and Procrastination Assessment Scale Students (Solomon & Rothblum, 1984).

The results show that worry is the better predictor of academic procrastination both at the beginning $F(1,63) = 22.505$; $p < 0.001$ and at the end of the semester $F(1,67) = 43.075$; $p < 0.001$. The results also indicate that it is not possible to conclude an association over time, between state-anxiety and academic procrastination. Based on the findings, it was discussed the importance of introducing new variables, as well as the need to create an intervention program for academic procrastination based on non pathological worry.

Key-words: State-anxiety , Stress, Worry, Procrastination, Academic procrastination.

Índice

I. Introdução	1
1. Jovem Adulto	2
1.1. – Fase de Desenvolvimento	2
1.2. – O Jovem Adulto no Meio Académico.....	2
1.3. – Uma Época Stressante e Preocupante.....	3
2. Ansiedade	4
2.1. – Do Stress à Ansiedade	4
2.2. – O que é a Ansiedade	6
2.3. – Ansiedade Estado e Ansiedade Traço.....	8
2.4. – Ansiedade <i>versus</i> Preocupação.....	9
3. Preocupação	10
3.1 – O que é a Preocupação.....	10
3.2 – Preocupação normal e patológica.....	12
3.3 – Preocupação no Jovem Adulto.....	13
3.4 – Preocupação e Intenção comportamental.....	14
4 Procrastinação	14
4.1 – Da Preocupação à Procrastinação.....	14
4.2 – O que é a Procrastinação.....	15
4.3 – Tipos e Formas de Procrastinação.....	18
4.4 – A Procrastinação Académica e a Fase Jovem Adulta.....	21
5 Pertinência do Estudo.....	25
II. Método	26
2.1 Design.....	26
2.2 Participantes.....	26
2.3 Instrumentos.....	26
2.4 Procedimento.....	28
III. Resultados	29
1. Criação base de dados emparelhada.....	29
2. Análise Descritiva das variáveis (Observação/Tempos 1 e 2)	29
3. Estatística Inferencial	30
3.1. Análise Correlacional.....	30

3.2.	ANOVA de medições repetidas.....	30
3.3.	Teste de Hipóteses.....	31
3.4.	Análise Factorial (razões para a procrastinação).....	34
IV.	Discussão	37
V.	Conclusão	43
VI.	Limitações e estudos futuros	45
VII.	Referências	49
VIII.	Anexos	55
	Índice de Anexos	55
	Anexo A1 – Contactos das Universidades	56
	Anexo A2 – Requerimento para a recolha de dados	58
	Anexo B1 – Folha inicial do conjunto de questionários com código de identificação	59
	Anexo B2 – Q1: STAI, form Y1, traduzido e validado para a população portuguesa por Danilo Silva (2003)	60
	Anexo B3 – Q2: WDQ-SF (short-form) de (Stober & Joorman, 2001) traduzido para a língua portuguesa.....	61
	Anexo B4 – Q3: PASS (Procrastination Assessment Scale for Students) de (Solomon & Rothblum,1984) traduzido para a língua portuguesa.....	62
	Índice de Tabelas	69
	Tabela 1.2. Descrição da variável Idade para T1.....	69
	Tabela 1.2.1. Descrição da variável Idade para T2.....	69
	Tabela 2. Estatísticas de confiabilidade (<i>Alfa de Cronbach</i>) para os instrumentos em T1 e T2.....	69
	Tabela 2.1. Descrição da variável Ansiedade-score para T1.....	69
	Tabela 2.1.1. Descrição da variável Ansiedade-score para T2.....	70
	Tabela 2.2. Descrição da variável Preocupação-score para T1.....	70
	Tabela 2.2.1. Descrição da variável Preocupação-score para T2.....	71
	Tabela 2.3. Descrição da variável Procrastinação-score para T1.....	71
	Tabela 2.3.1. Descrição da variável Procrastinação-score para T2.....	72
	Tabela 3.1. Correlação para ansiedade-score e preocupação-score no T1.....	72
	Tabela 3.1.1. Correlação para a ansiedade-score e procrastinação-score no T1	73
	Tabela 3.1.2. Correlação para a preocupação-score e procrastinação-score no T1.....	73
	Tabela 3.2. Correlação para a Ansiedade-score e Preocupação-score em T2.....	73
	Tabela 3.2.1. Correlação para a Preocupação-score e procrastinação-score em T2.....	73

Tabela 3.2.2. Correlação para a Ansiedade-score e procrastinação-score em T2.....	74
Tabela 4. Testes de normalidade para Ansiedade-estado em T1 e T2.....	74
Tabela 4.1. Testes de normalidade para a variável Preocupação em T1 e T2.....	74
Tabela 4.1.1. Testes de normalidade para a variável Procrastinação acadêmica em T1 e T2..	75
Tabela 5. Teste de esfericidade de Mauchly para a variável Ansiedade-estado.....	75
Tabela 5.1. Teste de esfericidade de Mauchly para a variável Preocupação.....	75
Tabela 5.1.1. Teste de esfericidade de Mauchly para a variável Procrastinação acadêmica....	75
Tabela 6. ANOVA medições repetidas (testes de efeitos entre assuntos) para a Ansiedade-estado.....	76
Tabela 6.1. ANOVA medições repetidas (testes de efeitos entre assuntos) para a variável Preocupação.....	76
Tabela 6.1.1. ANOVA medições repetidas (testes de efeitos entre assuntos) para a variável Procrastinação acadêmica.....	77
Tabela 7. Correlação de <i>Pearson</i> para a diferença nos dois tempos da ansiedade e procrastinação.....	78
Tabela 10.1. Teste de Durbin-Watson e R quadrado ajustado da RLM para T1.....	78
Tabela 10.2. ANOVA da RLM para T1.....	78
Tabela 10.3. Coeficientes da RLM para T1 e estatísticas de colinearidade (VIF).....	78
Tabela 10.4. Teste Durbin-Watson e R quadrado ajustado da RL para T1.....	79
Tabela 10.5. ANOVA da RL para T1.....	79
Tabela 10.6. Coeficientes da RL para T1 e estatísticas de colinearidade (VIF).....	79
Tabela 11.1. Teste Durbin-Watson e R quadrado ajustado da RLM para T2.....	80
Tabela 11.2. ANOVA da RLM para T2.....	80
Tabela 11.3. Coeficientes da RLM para T2 e estatísticas de colinearidade (VIF).....	80
Tabela 11.4. Teste Durbin-Watson e R quadrado ajustado da RL para T2.....	80
Tabela 11.5. ANOVA da RL para T2.....	81
Tabela 11.6. Coeficientes da RL para T2 e estatísticas de colinearidade (VIF).....	81
Tabela 12.1. Modas das preocupações no grupo dos Procrastinadores em T1.....	81
Tabela 12.2. Frequências absolutas e percentagens da preocupação (1) no grupo dos procrastinadores em T1.....	82
Tabela 12.3. Frequências absolutas e percentagens da preocupação (2) no grupo dos procrastinadores em T1.....	82
Tabela 12.4. Frequências absolutas e percentagens da preocupação (3) no grupo dos procrastinadores em T1.....	82

Tabela 12.5. Frequências absolutas e percentagens da preocupação (4) no grupo dos procrastinadores em T1	83
Tabela 12.6. Frequências absolutas e percentagens da preocupação (5) no grupo dos procrastinadores em T1	83
Tabela 12.7. Frequências absolutas e percentagens da preocupação (6) no grupo dos procrastinadores em T1	83
Tabela 12.8. Frequências absolutas e percentagens da preocupação (7) no grupo dos procrastinadores em T1	84
Tabela 12.9. Frequências absolutas e percentagens da preocupação (8) no grupo dos procrastinadores em T1	84
Tabela 12.10. Frequências absolutas e percentagens da preocupação (9) no grupo dos procrastinadores em T1	84
Tabela 12.11. Frequências absolutas e percentagens da preocupação (10) no grupo dos procrastinadores em T1.....	85
Tabela 13. Modas das preocupações no grupo dos Procrastinadores em T2.....	85
Tabela 13.1. Frequências absolutas e percentagens para a preocupação (1) no grupo dos procrastinadores em T2.....	86
Tabela 13.2. Frequências absolutas e percentagens para a preocupação (2) no grupo dos procrastinadores em T2.....	86
Tabela 13.3. Frequências absolutas e percentagens para a preocupação (3) no grupo dos procrastinadores em T2.....	86
Tabela 13.4. Frequências absolutas e percentagens para a preocupação (4) no grupo dos procrastinadores em T2.....	86
Tabela 13.5. Frequências absolutas e percentagens para a preocupação (5) no grupo dos procrastinadores em T2.....	87
Tabela 13.6. Frequências absolutas e percentagens para a preocupação (6) no grupo dos procrastinadores em T2.....	87
Tabela 13.7. Frequências absolutas e percentagens para a preocupação (7) no grupo dos procrastinadores em T2.....	87
Tabela 13.8. Frequências absolutas e percentagens para a preocupação (8) no grupo dos procrastinadores em T2.....	88
Tabela 13.9. Frequências absolutas e percentagens para a preocupação (9) no grupo dos procrastinadores em T2.....	88
Tabela 13.10. Frequências absolutas e percentagens para a preocupação (10) no grupo dos procrastinadores em T2.....	88
Tabela 14.1. Matriz de componente rotativa (Varimax) referente às razões para a procrastinação no T1.....	89
Tabela 14.2. Teste de KMO e Bartlett para as razões para a procrastinação em T1.....	90

Tabela 15.1. Matriz de componente rotativa (Varimax) referente às razões para a procrastinação no T2.	90
Tabela 15.2. Teste de KMO e Bartlett para as razões para a procrastinação em T2.....	91
Tabela 16. Distribuição modal para as tarefas de Procrastinação em T1.....	91
Tabela 16.1. Frequências absolutas e percentagens para escrever um trabalho académico em T1.....	92
Tabela 16.2. Frequências absolutas e percentagens para estudar para os exames em T1.....	92
Tabela 16.3. Frequências absolutas e percentagens para realizar a leitura semanal para acompanhar a matéria em T1.....	92
Tabela 16.4. Frequências absolutas e percentagens para tarefas académicas administrativas em T1.....	93
Tabela 16.5. Frequências absolutas e percentagens para tarefas académicas administrativas em T1.....	93
Tabela 17. Distribuição modal para as tarefas de Procrastinação em T2.....	93
Tabela 17.1. Frequências absolutas e percentagens para escrever um trabalho académico em T2.....	94
Tabela 17.2. Frequências absolutas e percentagens para estudar para os exames em T2.....	94
Tabela 17.3. Frequências absolutas e percentagens para realizar a leitura semanal para acompanhar a matéria em T2.....	94
Tabela 17.4. Frequências absolutas e percentagens para tarefas académicas administrativas em T2.....	95
Tabela 17.5. Frequências absolutas e percentagens para atendimentos e reuniões com professores em T2.....	95

Introdução

A procrastinação parece ser tão comum que raramente a vemos como problemática ou digna de escrutínio (Spada, Hiou, & Nikcevic, 2006) e há quem diga que é um comportamento recorrente nas sociedades modernas (Rosário, Costa, Núñez, González-Pienda, Solano, & Valle, 2009). Contudo, as pessoas que apresentam um comportamento crónico de procrastinação dizem experienciar emoções negativas, depressão e ansiedade ou até mesmo algum tédio, devido à sua incapacidade de concluir tarefas dentro de um período limitado de tempo, de responder a prazos ou tomar decisões no que diz respeito a assuntos do dia-a-dia (Ferrari, 2001; Spada et al., 2006). Isto acaba por envolver incidentes frequentes, tais como o facto de as pessoas adiarem as suas responsabilidades e deveres e não serem capazes de começar um trabalho com o objectivo de o acabar (Deniz, Tras, & Aydogan, 2009). Estas pessoas parecem ter pobres capacidades de organização e falta de recursos pessoais ou problemas em gerir o tempo, factores que acabam por ser preditores da procrastinação (Rothblum, Solomon & Murakami, 1986). Além disso, as pessoas que procrastinam parecem também não só ter problemas em estabelecer relações significativas com outros durante os processos de tomada de decisão (Balkis, 2006 citado por Deniz et al., 2009) como revelam impactos negativos na aprendizagem, realização, eficácia académica e qualidade de vida (Rabin, Fogel, & Nutter-Upham, 2011). A procrastinação encontra-se assim ligada a uma pobre saúde mental, evidenciando não só maiores níveis de *stress*, como sintomas de doença física nos procrastinadores (Ferrari & Díaz-Morales, 2014).

Parece então que, não só este comportamento pode interferir na vontade das pessoas e no seu envolvimento nas tarefas, como também acaba por trazer problemas significativos em âmbitos pessoais, ocupacionais ou financeiros (Tice & Baumeister, 1997). Inclusivamente, vários estudos observaram que a ansiedade e preocupação estão associadas com a procrastinação (Antony, Purdon, Huta, & Swinson, 1998; Ferrari, Johnson, & McCown, 1995; Stober & Jormann, 2001 citado por Rabin, Fogel, & Nutter-Upham, 2011). No entanto, Stober & Joormann (2001) referem que a preocupação liga a ansiedade à procrastinação e ao perfeccionismo, subentendendo que a procrastinação pode relacionar-se com o quanto uma pessoa se preocupa, independentemente de como é que a pessoa se sente acerca da sua própria preocupação (Stober & Joormann, 2001). Contudo, o conceito de procrastinação parece estar pouco estudado e explorado em Portugal (Mata & Silva, 2006).

1. Jovem Adulto

1.1- Fase Desenvolvimento

Ao longo da sua vida, o ser humano passa por diferentes fases de desenvolvimento. O desenvolvimento individual acontece num contexto que varia ao longo do tempo e envolve inúmeras transições (Elder, 1985; Valsiner & Lawrence, 1997 citado por Maatta, Nurmi & Majava, 2002). Uma das mais vincadas transições é precisamente a entrada na fase jovem adulta. Esta fase transitória está associada a tarefas de desenvolvimento que incluem não só a consolidação das tarefas da adolescência (Gouveia, 2013), como também a finalização da educação, o início de uma carreira, escolher um parceiro ou constituir família (Newman & Newman, 1975). Revela-se assim um período da vida durante o qual o jovem enfrenta um grande número de mudanças (Pimentel, 1996 citado por Maatta et al., 2002). Estas mudanças acartam temas como a vida independente e autonomia, expectativas em relação ao meio académico, redes de suporte, finanças, procura do primeiro emprego, gestão de tempo, de expectativas e emoções, entre outras (Denovan & Macaskill, 2013). Na sociedade ocidental, a separação psicológica das figuras parentais, a construção da autonomia, o desenvolvimento da capacidade para a interacção amorosa e a consolidação da auto-estima são algumas das tarefas de desenvolvimento mais importantes deste período. Assim, esta etapa é habitualmente marcada por acontecimentos como o ingresso no ensino superior/profissionalizante e possível resultante afastamento da família nuclear, o estabelecimento num espaço seu, onde o jovem é responsável por si próprio, o desenvolvimento de relações de intimidade com os seus pares bem como muitas vezes o início da actividade profissional (Cavanhaug, 2005 citado por Gouveia, 2013).

1.2 - O Jovem Adulto no meio académico

Lyons (2003) num breve relatório refere que a “actual” geração de jovens adultos é também mais numerosa, mais afluente, mais eticamente diversa e com melhores níveis de educação. Benjamin (1991 citado por Denovan & Macaskill, 2013) observou que a transição para o meio académico envolvia grandes modificações nas vidas quotidianas dos estudantes, o que se verificou através de uma tentativa constante de criar um balanço entre os domínios social, académico e pessoal (Denovan & Macaskill, 2013), mais especificamente na entrada para a universidade, gerando frequentemente incerteza e conflito (Covarrubias & Fryberg, 2015). Consequentemente, os jovens podem experienciar uma falta de bem-estar subjectivo (e.g. como sintomatologia ansiosa ou depressiva) como consequência de problemas

individuais ao lidar com situações transitórias, como a mudança para o meio académico (Norris & Murrell, 1987 citado por Maatta et al., 2002), o que por sua vez não exclui a hipótese de que esta falta de bem-estar subjectivo também influencie as formas de lidar com as próprias transições. Por outro lado, as pessoas com maior suporte social, que se encontram financeiramente mais seguros, e com menos responsabilidades pela família ou terceiros, parecem ter menor probabilidade de “adoecer” (Cassidy, 2001).

A transição e conseqüente adaptação à universidade, normalmente envolvem aspectos positivos, tais como interacção com novas pessoas e mais oportunidades, não obstante, continua a revelar-se um período de grande mudança, o que pode ser stressante. No fundo, os estudantes têm que se desprender das suas rotinas e redes de suporte já estabelecidas, desenvolver novas, adaptarem-se a novos desafios e adquirir novas responsabilidades (Denovan & Macaskill, 2013).

1.3 - Uma época stressante e preocupante

Além disso, os estudantes têm de lidar com stressores associados à vida universitária, sejam eles stressores relacionados com o estudo e exames, as pressões financeiras, exigências temporais, mudanças na alimentação e sono ou pressão parental, entre outros (Robotham & Julian, 2006). O impacto destes stressores pode ainda ser exacerbado devido a factores como a falta de experiência, conhecimento ou competências, sendo que existe mais vulnerabilidade e sensibilidade entre os estudantes em transição (e.g. estudantes que acabaram de entrar para a universidade ou que estão em finalização do curso) (Fisher, 1994 citado por Denovan & Macaskill, 2013). Frequentemente, também se verifica que os jovens adultos não se sentem suficientemente envolvidos ou informados ao tomar decisões (Cameron & Murphy, 2002), sendo que muitas vezes acabam por tomar decisões pouco informadas, ou as decisões acabam por ser tomadas por terceiros. Isto acaba por aumentar a tensão sob o bem-estar psicológico, por exemplo, no momento de entrada na universidade (Cooke, Bewick, Barkham, Bradley & Audin, 2006). A transição para a universidade revela-se assim um período frequentemente stressante, que envolve factores relacionados com toda uma acrescida e nova tomada de responsabilidade (Robotham & Julian, 2006). Isto leva a que os jovens adultos acabem por se preocupar mais comparativamente aos adultos (Babcock, MaloneBeach, Hou & Smith, 2012).

Tinto (1993 citado por Denovan & Macaskill, 2013) descreve com base na sua amostra, que 75% dos estudantes que não progrediam na universidade atribuíram razões para deixar a mesma a problemas encontrados no primeiro ano. Num estudo realizado por Denovan & Macaskill (2013) no qual se examinaram as pressões sentidas por estudantes do

primeiro ano de universidade, foram identificados temas relacionados com a mudança, nomeadamente, relativa a expectativas da universidade, foco académico, redes de apoio e suporte para lidar com problemas e dificuldades. Esta fase afirma-se assim não só como um período de possibilidades, mas também de desafios e incertezas (Gouveia, 2013).

Parece então que a transição para a fase adulta pode ser um período particularmente preocupante e stressante para todos os jovens, especialmente dado ser uma altura em que estes procuram desenvolver a sua própria identidade em relação aos outros (Eccles, Lord, Roeser, Barber, & Hernandez-Jozefowicz, 1995; Bryant, Young, & Cesario, 2010 citado por Forte, Jahoda & Dagnan, 2011).

2. Ansiedade

2.1 – Do *stress* à ansiedade

Segundo os epidemiologistas, um terço da população apresentará, pelo menos, uma vez na vida, uma perturbação ansiosa, enquanto 60% das pessoas empregadas consideram estar sob *stress*. Contudo, para a maior parte das pessoas *stress* e ansiedade são constructos frequentemente confundidos, não sendo simples diferenciá-los (Albert, 2008). O *stress* define-se como uma ameaça interpretada ou real à integridade física e/ou psicológica de um indivíduo, que provoca uma resposta comportamental e/ou fisiológica (McEwen, 2000) de luta/fuga ou paralisção. Assim, é um estado gerado pela percepção de estímulos que provocam excitação e, ao perturbarem a homeostasia, disparam um processo de alterações tanto biológicas e fisiológicas como psicológicas na pessoa (Margis, Picon, Cosner & Silveira, 2003). O *stress* pode ser, maior parte das vezes, útil e adaptativo, contudo, é caracterizado por um estado de tensão (Albert, 2008). As reacções, tanto fisiológicas como psicológicas são induzidas por factores ou agentes de *stress*, que disrompem o equilíbrio fisiológico. Estes factores, eventos, estímulos ou agentes que provocam ou conduzem ao *stress* são, muitas vezes, denominados stressores (Margis et al., 2003). O stressor tem implicações na pessoa a nível biológico, fisiológico, social, comportamental, cognitivo e a nível da experiência subjectiva, podendo ser tanto de origem intrínseca como extrínseca à pessoa, i.e., tanto implica a experiência e aprendizagem pessoal, como o ambiente e as condições do meio (Bachion, Peres, Belisário & Carvalho, 1998). Alguns dos piores stressores são psicológicos e são induzidos pela nossa interpretação dos eventos (Lupien, Maheu, Tu, Fiocco & Schramek, 2007). No fundo, o *stress* acaba por ser resultante de um esforço do organismo para lidar com determinada (s) dificuldade (s) (Bachion et al., 1998).

Assim, perante um stressor, a pessoa precisa de fornecer respostas face ao *stress*, ou seja, no fundo adaptar-se de forma a reestabelecer o equilíbrio. A esta adaptação estão implícitas diferenças individuais, motivacionais e cognitivas (Richard Lazarus citado por Oliveira, 2014) que, conseqüentemente, compreendem factores biológicos, fisiológicos, cognitivos e comportamentais. De forma a adaptar-se, é importante a forma como a pessoa apreende o stressor, o que implica um processo de avaliação cognitiva. A pessoa avalia o evento stressor, de acordo com a sua história pessoal, as suas aprendizagens e experiências prévias. O relevante é “como é que é vivenciada a situação de *stress*” (Margis et al., 2003). No fundo, a pessoa dispõe de mecanismos para “fazer frente ao *stress*”, através da adopção de estratégias de *coping* (Albert, 2008). O objectivo é propiciar uma melhor percepção da situação e é, no fundo, o resultado da interacção entre as características da pessoa, as exigências do meio (interno/externo) e a percepção do individuo quanto à sua capacidade de resposta (Margis et al., 2003). Assim, um stressor inserido numa situação específica terá um significado singular para a pessoa, e segundo a sua avaliação cognitiva, esta mobiliza então recursos para ultrapassá-lo (Bachion et al., 1998).

Os stressores podem acumular ao longo do tempo e podem aumentar e variar entre eles, o que aumenta a sobrecarga alostática. Face a contínuos e diferentes stressores ao longo do tempo emerge um efeito cumulativo de um estado alostático, que predispõe a pessoa à doença. Surgem respostas ao *stress*, consideradas agudas, que são frequentemente utilizadas em excesso e mal geridas (ou desadaptativas) levando ao *stress* crónico (DiTomasso, Freeman, Carvajal, & Zahn citado por Stein et al., 2009). Assim, a exposição ao *stress* crónico é considerada tóxica porque existe uma maior probabilidade de resultar em mudanças a longo-prazo ou até mesmo permanentes nas respostas fisiológicas, emocionais e comportamentais que influenciam a susceptibilidade para a doença (Cohen, Janicki-Deverts & Miller, 2007). Sob *stress* crónico, ocorrem então mudanças comportamentais como consequência da adopção de certas estratégias de *coping* . Se a resposta ao *stress* gerar actividade fisiológica frequente e duradoura ou intensa, pode então precipitar um esgotamento dos recursos do sujeito com o aparecimento de transtornos psicofisiológicos diversos, podendo predispor ao aparecimento de diversos transtornos, entre eles, a ansiedade (Margis et al., 2003).

Sabe-se que os sintomas indicadores de ansiedade podem surgir antes do aparecimento de um distúrbio definido e completo, como resposta a eventos stressores (Margis et al., 2003). Existem estudos (e.g. Reuter et al., 1999 citado por Margis et al., 2003) que prevêm uma relação causal entre eventos de vida stressores e o surgimento de sintomas de ansiedade.

Assim, quanto maior a exposição ao stressor, mais intensa será a sintomatologia, enfatizando a ideia de que eventos stressantes podem levar a estados afectivos negativos, como por exemplo, a ansiedade (Cohen et al., 2007). Não obstante, os jovens adultos parecem enfrentar inúmeros stressores, o que aumenta a sobrecarga alostática, levando-os não raras vezes a um estado de *distress* (i.e., num estado de tensão crónica e persistente) perante o qual já estão em processo de esgotar as suas reservas (Margis et al., 2003). Consequentemente, a sua performance diminui, bem como o potencial de fornecer uma resposta de *coping* adequada. Uma vez que as respostas vão diferindo e variando entre os jovens, podem então ocorrer manifestações psicopatológicas diversas, entre elas a depressão e ansiedade (Margis et al., 2003).

É então importante ressaltar o papel de factores relevantes, como a magnitude e frequência de um ou mais eventos de vida stressores, bem como a junção de factores genéticos e ambientais, com o seu papel no desenvolvimento da ansiedade. De igual modo, não podemos também esquecer o papel da vulnerabilidade individual, nas avaliações cognitivas inerentes a cada individuo, nas suas capacidades de interpretar, avaliar e elaborar estratégias de *coping* individuais (Margis et al., 2003). Os stressores podem afectar a vulnerabilidade da pessoa, o que pode precipitar a ansiedade numa e noutra talvez não. Assim, um factor pode ser precipitante para determinada pessoa enquanto que para outra nem por isso (DiTomasso et al., citado por Stein et al., 2009). O desenvolvimento de transtornos como o de ansiedade poderão estar directamente relacionados à frequência e duração de respostas de activação provocadas por situações que a pessoa avalia como ameaçadoras para si (Margis et al., 2003). Portanto, se por um lado o *stress* pode ser definido como uma reacção a um estímulo que parece ser incontrolável e com o qual as pessoas acabam por sentir muitas vezes dificuldade em lidar com ele (Lazarus, 1977; Zimbardo & Gerrig, 1996 citado por Kelly, 2008), a ansiedade por outro pode ser conceptualizada como um estado afectivo de apreensão ou inquietude geral e persistente (American Psychiatric Association, 1994 citado por Kelly, 2008).

2.2 - O que é a Ansiedade

Emoções como o medo revelam-se envolvidas no comportamento de fuga (Perkins et al., 2012) e podem ser vistas como uma resposta emocional com significado adaptativo para os humanos, evocadas como resposta a um perigo objectivo, concreto e consciente (Kelman, 1957). Há ainda quem refira que o medo pode ser algo definido, ao contrário da ansiedade (Senturk, 2013), que está relacionado com a acção (Power & Dalgleish, 1997), que se revela

funcional e prepara o individuo para dar uma resposta de luta/fuga na presença de um perigo ou ameaça real, activando os sistemas fisiológico, cognitivo, motivacional, afectivo e comportamental (DiTomasso et al., citado por Stein et al., 2009).

Contudo, também a ansiedade envolve a activação dos sistemas cognitivo, fisiológico, motivacional, afectivo e comportamental, bem como também é considerada adaptativa, *“como um grupo organizado de funções adaptativas pelas quais um organismo sente, avalia e responde a pistas de perigo no seu meio externo ou interno”* (Hofer, p.129 citado por Stein et al., 2009). Ambos parecem diferir no modo como interpretamos os estímulos, o que pode predispor o individuo à ansiedade (Power & Dalglish, 1997) e também parecem diferir na presença ou ausência de uma ameaça considerada real, sendo que o medo só se encontra presente sob uma ameaça real e orientado para um objecto específico (Craig, Phil & Chamberlain, 2009; DiTomasso & Gosch, 2002 citado por Stein et al., 2009). O medo está também mais relacionado com a acção enquanto que a ansiedade é um estado mais difuso e não direccionado (Power & Dalglish, 1997). Por sua vez, a ansiedade pode então ser definida como um estado difuso *“caracterizado por uma experiência afectiva desagradável marcada por um grau significativo de apreensão sobre a potencial aparência de futuros eventos aversivos ou prejudiciais”* (DiTomasso & Gosch, 2002, p.1 citado por DiTomasso et al., 2009). Representa assim expectativas relativas ao futuro ou relativas a resultados negativos que são percebidos como ameaçadores.

Os modelos cognitivos da ansiedade estipulam que as crenças orientadas para o perigo percebido predispoem os indivíduos a virar a sua atenção para a ameaça, experienciando comportamentos de segurança disfuncionais e fazendo interpretações catastróficas de estímulos ambíguos (Beck 2005, p.955 citado por DiTomasso et al., 2009). Contudo, estes modelos não assumem que os pensamentos por si só causam a ansiedade, mas sim uma variedade de factores predisponentes e precipitantes incluindo padrões cognitivos que podem coexistir e relacionar-se com o desenvolvimento de distúrbios de ansiedade. Exemplos de factores predisponentes seriam a genética, a doença física, o trauma psicológico, a ausência de mecanismos de *coping*, entre outros. Por sua vez, factores precipitantes incluiriam problemas com toxicidade, stressores externos, stressores de longo-prazo e stressores que afectam a vulnerabilidade do individuo para desenvolver um distúrbio de ansiedade. Podemos ainda pensar que mudanças de vida, ou em várias áreas da mesma, podem contribuir para o desenvolvimento da ansiedade, bem como mudanças intensas no estado de saúde, o envelhecimento, fadiga, cronicidade, entre outras (DiTomasso et al., citado por Stein et al., 2009).

Autores como Beck (2005 citado por DiTomasso et al., 2009) vêm a ansiedade como um produto de processamento da informação distorcida, ao processar os estímulos que ocorrem tanto dentro como fora da pessoa e que são tidos como ameaçadores. Isto resulta em sistemáticas distorções no modo do individuo pensar e de construir a sua experiência pessoal. Estas distorções cognitivas provêm de crenças disfuncionais inerentes a esquemas cognitivos prévios. Geralmente, a ansiedade envolve um estado emocional tenso caracterizado por vários sintomas somáticos, desassossego da mente de forma penosa para o individuo sobre doença antecipada, apreensão de eventos anormal, duvida do próprio sobre a natureza da ameaça bem como crenças sobre a realidade da ameaça e, lapsos ou falhas no potencial de *coping* (DiTomasso et al., citado por Stein et al., 2009). Os indivíduos com problemas de ansiedade acabam no fundo por prejudicar a objectividade e a capacidade de avaliar as suas cognições ligadas á ameaça de um modo realista e racional. A marca destes indivíduos acaba por ser uma presença de forte percepção de ameaça e a consequente activação fisiológica na ausência de uma ameaça objectivamente real. Deste modo, a pessoa ansiosa vê a ameaça e reage de acordo com ela, mesmo quando não existe uma ameaça real.

2.3 - Ansiedade Estado e Ansiedade Traço

É contudo, importante distinguir ansiedade-estado de ansiedade-traço. O Estado de ansiedade parece então ser transitório e consistir em sentimentos subjectivos de tensão, apreensão e nervosismo, activando o sistema nervoso autónomo face a uma circunstância percebida como ameaçadora (Spielberger, 1994 citado por Silva, 2003). Segundo o modelo conceptual de Spielberger (Silva, 2003) quando um stressor é avaliado como perigoso ou ameaçador, afirma-se que se verifica a evocação de uma reacção de Estado de Ansiedade cuja intensidade será proporcional à dimensão da ameaça que a situação representa para o individuo. A duração da reacção do estado de ansiedade dependerá então da persistência do estímulo evocador e da experiência do individuo em lidar com circunstâncias semelhantes. Assim, quando altos níveis de Ansiedade-estado são experimentados como desagradáveis ou dolorosos, inicia-se uma sequência de comportamentos que se destinam a evitar ou minimizar o perigo. Por sua vez, a Ansiedade-Traço é definida nos termos das diferenças individuais relativamente estáveis quanto à propensão para a ansiedade, implicando também diferenças na inclinação para reagir a situações potencialmente stressantes.

2.4 - Ansiedade *versus* preocupação

No início da investigação sobre preocupação, alguns autores argumentavam que funcionalmente não existiam diferenças entre a preocupação e a ansiedade, e que a preocupação era só uma manifestação cognitiva da ansiedade, ou um produto derivado da mesma, uma vez que a preocupação resultaria de uma predisposição atenta a pistas de ameaça, o que por sua vez seria uma característica implicativa da ansiedade (Stober & Joorman, 2001). De facto, parece existir uma relação íntima entre ansiedade e preocupação, comprovada também por associações entre medidas de auto categorização de preocupação e ansiedade (Stober & Joorman, 2001). Alguma investigação (e.g. Davey, Hampton, Farrell & Davidson, 1992; Kelly, 2008; Kelly & Paolini, 2014) demonstrou que a preocupação encontra-se associada a elevados níveis de ansiedade. Deste modo, não devemos negar a sobreposição muitas vezes existente entre estes dois conceitos.

Na realidade, ambos parecem encontrar-se ligados a uma falta de vinculação segura e a papéis de expectativa parental (Bowlby, 1973 citado por Kelly & Paolini, 2014) bem como parecem ter em comum o facto de definir eventos no geral como ameaçadores. Quando os mesmos constructos se encontram associados, podemos verificar um estímulo que é interpretado como ameaçador despoletando a preocupação, o que se traduz numa ameaça à tentativa do indivíduo encontrar uma estratégia de *coping*, gerando assim um ciclo vicioso no qual o indivíduo tenta encontrar soluções de forma repetitiva e focada no problema, não aceitando as soluções geradas como definitivas e eficazes, resultando finalmente em ansiedade (Davey et al., 1992).

Frequentemente assumimos que a preocupação deriva da ansiedade. Contudo, ao fazê-lo acabamos por excluir factores, como o *stress*, que contribuem para a preocupação e que são diferentes da ansiedade. Assim, não será errado assumir que, da mesma maneira que *stress* e ansiedade se revelam constructos diferentes, o mesmo acontece com a preocupação e a ansiedade (Kelly, 2008). De facto, tem-se vindo a reconhecer que a preocupação não é só um epifenómeno da ansiedade, mas sim um dos fenómenos que merece o seu próprio âmbito de estudo (Davey et al., 1992; Stober & Joorman, 2001).

Se por um lado a preocupação é frequentemente vista como uma actividade cognitiva, a ansiedade por sua vez parece ter implicações mais vastas, tais como estados afectivos (Kelly & Miller, 1999 citado por Kelly, 2008). Kelly (2008) coloca a hipótese de que a preocupação que se encontra mais relacionada com factores externos implica o *stress* e como tal pode excluir a presença de ansiedade, enquanto a preocupação mais relacionada com factores

internos estaria mais interligada à ansiedade. Isto vai de encontro com os resultados de Boehnke, Schwartz, Stromberg & Sagiv (1998), que colocam a hipótese de que as micro preocupações (i.e., preocupações relacionadas com o *self* e outros próximos) relacionam-se positivamente à ansiedade e a outros indicadores de pobre saúde mental e negativamente a indicadores de bem-estar psicológico. Deste modo, quanto mais uma pessoa se preocupa acerca de possíveis ameaças ao *self*, mais ansiosa fica. Contudo, se aumentarmos tanto os níveis de *stress* como de ansiedade, os níveis, no geral, de preocupação aumentam (Kelly, 2008).

A ansiedade, por sua vez, parece mais relacionada com a preocupação patológica, ou seja, com pensamentos mais persistentes e intrusivos do que propriamente com a preocupação por si só (Kelly, 2008). Se por um lado um nível adequado de preocupação pode ser visto como adaptativo, por outro a preocupação repetida e crónica pode não ser adaptativa, sendo o transtorno de ansiedade generalizada um bom exemplo (Forte et al., 2011).

Davey et al., (1992) demonstraram que a preocupação e a ansiedade podem ser considerados dois constructos diferentes, cada um com as suas fontes de variância. Estas diferenças ocorrem quase exclusivamente em relação a medidas de diferentes estratégias de *coping*. Os autores, ao excluírem a ansiedade traço, demonstraram que a preocupação revela-se positivamente relacionada tanto com estratégias de *coping* construtivas focadas no problema, como o *coping* activo comportamental, estilo cognitivo de procura de informação (Davey, Jubb & Cameron, 1996), como com estratégias de *coping* focadas na emoção tais como *coping* de evitamento, regulação afectiva e descarga emocional. Por um lado, a preocupação pode contribuir com cognições positivas relativamente a eventos ameaçadores, mas em pessoas com níveis elevados de ansiedade traço, outros factores podem impedir esta cognição positiva antes de o individuo conseguir lidar bem com o stressor (Davey et al., 1992). Os autores (Davey et al., 1992) acabaram por comprovar as diferenças entre os constructos de ansiedade e preocupação, contrariando os estudos que defendiam que a preocupação era meramente uma manifestação cognitiva da ansiedade, e comprovando também que pode existir preocupação na ausência de ansiedade.

3. Preocupação

3.1 - O que é a preocupação

A preocupação é um fenómeno comum experienciado por quase toda a gente (Kelly, 2008). Apesar de frequente, algumas pessoas parecem preocupar-se mais do que outras.

Assim, acabamos por distinguir a tendência para a preocupação relativamente a diferenças individuais relacionadas com processos psicológicos, comportamento observável e personalidade (Kelly & Paolini, 2014).

De um ponto de vista fenomenológico, a preocupação parece ser frequentemente uma tentativa de antecipar ou resolver potenciais problemas de vida (Tallis, Davey, & Capuzzo, 1994 citado por Davey et al., 1996). Outros autores definem preocupação como um fenómeno cognitivo, como uma série de cognições negativas, involuntárias e incontroláveis sobre um evento futuro perante o qual o resultado é incerto ou não pode ser solucionado, mas mesmo assim permanece focado no pensamento do individuo (Borkovec, Shadick, & Hopkins, 1991; Hunt, Wiscocki & Roger, 2009 citado por Babcock, MaloneBeach, Hou & Smith, 2012). Estas cognições iniciam acções designadas a reduzir o perigo (Davey, 1994 citado por Klein, Zajac & Monin, 2009), levando frequentemente as pessoas a comportarem-se de forma a reduzir o risco pessoal (Klein et al., 2009). A pessoa pode então, através da preocupação, tentar suprimir os pensamentos desagradáveis (Kelly & Paolini, 2014).

A preocupação pode assemelhar-se ao processo de resolução de problemas, sendo uma forma de tentar procurar maneiras de evitar eventos interpretados como ameaçadores e/ou aversivos (Davey et al., 1992). Contudo, a preocupação pode de facto ser uma tentativa de resolução de problemas, mas uma tentativa que pode falhar devido a deficiências no próprio processo de resolução de problemas, que por sua vez podem estar relacionadas com uma pobre confiança na resolução dos mesmos e com falhas ao adoptar estratégias de *coping*, que depois acabam por levar a pessoa a falhar ao lidar com um stressor (Davey et al., 1992). Assim, as pessoas preocupadas podem sentir-se menos eficazes e percepcionar futuros riscos como menos controláveis (Klein et al., 2009). A preocupação parece também estar associada a uma direcção mal adaptativa da orientação do problema em termos de reacção cognitiva, emocional e comportamental e não propriamente com a capacidade de resolver ou não um problema em si. Deste modo, as pessoas vêem um problema como uma ameaça ao bem-estar o que as leva a responder com emoções negativas e, muitas vezes, a responder igualmente através do evitamento ou adiamento do problema (Davey et al., 1996). Assim, podemos facilmente deduzir que a preocupação não está inteiramente associada a actividades direccionadas para o problema (Davey et al., 1992), apesar destas serem parte integrante da mesma.

Boehnke et al. (1998), assumem que as preocupações tem duas facetas, nomeadamente o objecto da preocupação (e.g. próprio, outros próximos, sociedade, mundo) e o domínio da preocupação (a área de vida a que diz respeito). Em termos de determinar o impacto da

preocupação na saúde mental, o objecto (mais especificamente preocupações relacionadas com o próprio e outros próximos) revela-se mais importante do que o domínio, relacionando-se com uma pobre saúde mental. Apesar do número de domínios das preocupações, a área de vida a qual a preocupação se refere é uma faceta que deve ser incluída em qualquer definição conceptual de preocupação (Boehnke et al., 1998).

Existe uma relação entre pessoas que se preocupam e maiores níveis de preocupação por parte destas sobre erros e dúvidas sobre acções (ou seja, as pessoas preocupadas frequentemente precisam de ter a certeza do que estão a fazer, de evidências) bem como uma relação com elevados níveis de expectativa parental, criticismo (e como consequência, muitas vezes sentem que precisam de estar certos de modo a evitar a desaprovação) como também com padrões pessoais elevados. Contrariamente, também se verifica que por vezes as pessoas preocupadas podem não ter padrões pessoais excessivamente elevados sob circunstâncias de *stress*, pelo contrário, tendem a baixá-los (Stober & Joorman, 2001).

A preocupação também pode estar relacionada com eventos de vida e o seu número, ou seja, quantos mais eventos de vida a pessoa descreve, maior probabilidade tem de se preocupar (Babcock et al., 2012). Adicionalmente, a preocupação também parece estar correlacionada, não só como referido anteriormente, com factores como a ansiedade, mas também com uma menor capacidade de gerir o tempo, depressão, perfeccionismo, desconforto físico, tédio, insónia, menor sentido de humor, intolerância ao incerto, pessimismo, menor confiança na resolução de problemas, tendência para ver as dificuldades como ameaças e disfuncionalidade familiar (Kelly, 2008; Kelly & Paolini, 2014). Parece ainda também que variáveis socioeconómicas (e.g. baixos salários, violação dos direitos humanos, não igualdade de oportunidade) prevêm elevados níveis de preocupação (Schwartz & Melech, 2000 citado por Babcock et al., 2012).

3.2 - Preocupação normal e patológica

Contudo, a preocupação também se pode revelar adaptativa. Lyons (2003) refere que, se por um lado a preocupação pode funcionar como um factor motivacional, por outro a preocupação persistente e intensa acaba por trazer consequências negativas. A preocupação patológica pode ser vista como indesejada, intrusiva e incontrolável, enquanto a não patológica é vista como menos frequente e menos indesejável, sendo o tipo de preocupação que pode facilitar alguns estilos de *coping* e portanto, revelar-se adaptativa (Kelly, 2008). Ao controlar a ansiedade, a preocupação não patológica revela-se associada ao *coping* focado no problema, bem como com uma tendência para o tédio (Kelly, 2008).

Breznitz (1971 citado por Stober & Joorman, 2001) define a preocupação como uma espécie de “teste interno à realidade” que começa quando o indivíduo experiencia uma ameaça sobre possíveis futuros eventos. A preocupação crónica ou patológica seria então um TOTE *loop* (*Test-Operate-Test-Exit*) mas neste caso, sem o *Exit*, o que faria com que o indivíduo ficasse preso num ciclo vicioso de pensamento ruminante. A quantidade de preocupação pode determinar o tipo de preocupação. Stober & Joorman (2001) correlacionaram positivamente a quantidade de preocupação à preocupação patológica.

Existem também diferentes instrumentos que medem, respectivamente, a preocupação patológica (e.g. Penn State Worry Questionnaire) e a preocupação não patológica (e.g. Worry Domains Questionnaire). Apesar das diferenças, parece que a preocupação independentemente do facto de ser patológica ou não patológica, encontra-se altamente correlacionada com o *stress* e ansiedade (Kelly, 2008). Contudo, na ausência de *stress*, a ansiedade poderá estar mais associada à preocupação patológica do que propriamente à não patológica (Kelly, 2008).

3.3 - Preocupação no jovem adulto

Tem-se demonstrado que o conteúdo das preocupações varia com a idade, estatuto matrimonial, educação e género (Lindesay et al., 2006; Barahmand, 2008 citado por Forte et al., 2011). Consequentemente, na transição para a fase adulta, os jovens adultos não só parecem preocupar-se mais (Babcock et al., 2012) como parecem preocupar-se com conteúdos como o emprego, finanças e tomada de decisão relativamente a escolhas futuras (Forte et al., 2011). Mais especificamente, na transição para a universidade verificaram-se adicionalmente preocupações relacionadas com os parceiros de casa e dificuldades relacionadas com o estudo (Denovan & Macaskill, 2013). Contudo, experiências passadas de fracassos ou insucessos podem afectar o sentimento de auto-eficácia dos jovens bem como a sua confiança em atingir os seus objectivos numa fase de transição educativa, o que por sua vez também se pode revelar uma fonte de preocupação. As preocupações dos jovens parecem também recair sobre falhas em eventos específicos, como por exemplo exames ou qualificações (Forte et al., 2011). Davey (1990 citado por Davey et al., 1992) observou que a preocupação em sujeitos ansiosos com exames, estava associada com a definição de mais problemas sobre o exame e com a geração de menos estratégias benéficas para lidar com o exame. Segundo Babcock et al., (2012) os jovens adultos apresentam um maior locus de controlo interno (i.e., tendência do indivíduo de percepcionar eventos, bons ou maus, que o afectam como resultado das suas próprias capacidades, características e comportamentos) e menor sentido de locus de controlo externo.

Assim sendo, os jovens com maior locus de controlo interno podem acabar por preocupar-se mais e com mais coisas, devido a factores inerentes a esta fase do desenvolvimento, como um aumento da responsabilidade (Babcock et al., 2012).

Os mesmos autores referem ainda que, uma vez que a preocupação é uma actividade orientada para o futuro, esta tende a diminuir com a idade, justificando um maior grau de preocupação em jovens adultos comparando com adultos. Contudo, é de referir que o próprio conceito de preocupação pode variar ao longo da vida (Babcock et al., 2012).

3.4 - Preocupação e intenção comportamental

Geralmente, as pessoas comportam-se de forma a reduzir o risco pessoal. Klein et al., (2009) observaram que a preocupação moderou a relação entre as percepções de risco e as intenções comportamentais. Uma implicação destes resultados pode ser a de que o aumento da preocupação num contexto interventivo (e.g. num contexto académico), terá o efeito de mudar a relação entre as percepções de risco e as intenções comportamentais especialmente quando se espera que o comportamento irá reduzir os níveis de preocupação. Contudo, alguns jovens parecem gostar de assumir riscos, sugerindo-se que o “estar em risco” é um atributo atractivo que os jovens adultos podem desejar manter (Klein et al., 2009). Parece então existir uma ligação entre a preocupação e a intenção comportamental.

4. Procrastinação

4.1- Da preocupação à procrastinação

Em estudos que pretendiam avaliar a variável preocupação orientada para os testes e a capacidade de resolução de problemas, Flett and Blankstein (1994 citado por Davey et al., 1996) observaram que a componente de preocupação da Escala de Reacções aos Testes estava associada a uma orientação do problema mal adaptativa em termos de reacções cognitivas, emocionais e comportamentais. Estas reacções tinham maior probabilidade de incluir tendências gerais para ver um problema como uma ameaça significativa ao bem-estar, responder a um problema com fortes emoções negativas e adiar ou evitar lidar com um problema (Davey et al., 1996).

Spada, Hiou & Nikcevic (2006) evidenciaram relações positivas e significativas entre a procrastinação decisiva/cognitiva e a preocupação, evidenciando o papel das crenças positivas sobre preocupação como preditora de procrastinação decisiva. Assim, (e.g. perante uma situação-teste) as pessoas preocupadas podem adiar a realidade externa ao testar e atrasar acções, sendo que pessoas que apresentam um comportamento crónico de inactividade

intencional (i.e., procrastinação crónica), podem experienciar emoções negativas devido à sua incapacidade de completar tarefas a tempo, cumprir prazos ou tomar decisões em diversos assuntos da vida quotidiana (Ferrari, 2000).

Stober & Joormann (2001) demonstraram que a preocupação tem correlações substanciais com a procrastinação e o perfeccionismo, particularmente, como já referido, com a preocupação perfeccionista sobre erros e dúvidas. Por sua vez, este tipo de preocupação pode ser responsável pela procrastinação e indecisão dos indivíduos. Os autores sugerem que a combinação de preocupação sobre erros e procrastinação pode ser um factor crucial na manutenção da preocupação (Stober & Joormann, 2001), ou seja, o individuo preocupa-se, mas tendo dúvidas, incertezas e medo de errar, acaba por adiar ou evitar as tarefas, permanecendo preocupado. Como já mencionado, uma série de estudos tem demonstrado que a ansiedade, depressão e preocupação estão associadas ao comportamento de procrastinar (Antony, Purdon, Huta & Swinson, 1998; Ferrari, Johnson, & McCown, 1995; Stober & Joormann, 2001; Tallis, Eysenck, & Matthews, 1992 citado por Spada et al., 2006; Rabin, Fogel, & Nutter-Upham (2011)). Contudo, a preocupação não patológica parece estar mais ligada à procrastinação (Stober & Joorman, 2001).

Solomon, Murakami, Greenberger, & Rothblum (1983 citado por Rothblum et al., 1986) referem que os procrastinadores adiavam ou atrasavam as suas entregas só na presença de um pico de ansiedade e de preocupação, e deste modo, frequentemente assumiu-se que a ansiedade era uma causa dominante da procrastinação, contudo a relação entre estes dois conceitos acaba por não se revelar linear (Scher & Osterman, 2002).

Estudos que relacionam a procrastinação com a saúde mental, sugerem que a pobre adaptação destas pessoas pode ser explicada directamente pelo *stress* resultante da preocupação e ansiedade sobre o atraso e indirectamente pela tendência de adiar comportamentos de *coping* importantes (Ferrari & Diaz-Morales, 2014) evidenciando, mais uma vez o papel da preocupação no comportamento procrastinatório.

4.2 - O que é a procrastinação?

Não raras vezes, algumas pessoas sentem-se ansiosas sobre eventuais fracassos em situações que se revelam exigentes e desafiantes, o que acaba por levá-las ao evitamento da tarefa (Jones & Berglas, 1978; Midghy, Arumkumar, & Urdan, 1996; Miller, 1987 citado por Maatta et al., 2002). Assim sendo, alguém que antecipe um fracasso irá frequentemente tentar evitar a situação ou ir-se-á comportar de forma a fornecer uma desculpa para um potencial fracasso (Jones & Berglas, 1978 citado por Maatta et al., 2002).

Se por um lado atrasos ou adiamentos ocasionais até são aceitáveis e podem ser vantajosos, por outro, uma procrastinação habitual ou problemática parece incluir o acompanhamento de desconforto interno e subjectivo (Lay & Schouwenburg, 1993 citado por Rabin et al., 2011) e uma das manifestações deste desconforto pode ser precisamente a ansiedade. Desta forma, existem pessoas que podem tentar regular a ansiedade através da procrastinação, uma vez que a procrastinação se apresenta muitas vezes como um processo de regulação de um estado afectivo bem como de regulação de cognições negativas (Scher & Osterman, 2002; Spada et al., 2006). Existem estudos que referem que se a ansiedade aumenta, a tendência procrastinatória aumentaria também (Deniz et al., 2009). Parece então existir uma ligação entre a procrastinação e a ansiedade. Contudo, reconhece-se que existe uma falha na auto-regulação dos procrastinadores de tal maneira que os mesmos podem ter menor capacidade de resistir a tentações sociais, actividades de lazer, entre outros (Ferrari, 2001; Dewitte & Schouwenburg, 2002 citado por Rabin et al., 2011). Estas falhas na auto-regulação evidenciam-se quando as exigências cognitivas de uma tarefa são elevadas (Ferrari, 2001). Quando se impõe uma limitação temporal, os procrastinadores completam menos de uma tarefa específica de modo a prevenir afectos negativos (Ferrari, 2001). Assim, a procrastinação apresenta-se frequentemente relacionada com o incumprimento de prazos estabelecido dentro de um prazo específico (Ferrari & Díaz-Morales, 2007 citado por Chabaud, Ferrand, & Maury, 2010).

A procrastinação também se encontra relacionada com afectos negativos e cognições negativas sobre o *self* (Solomon & Rothblum, 1984) e, apesar de poder apresentar-se como uma tentativa de regulação de estados afectivos, parece que no fundo, a procrastinação encontra-se ligada à incapacidade de regular as emoções negativas (Ferrari & Pychyl, 2007 citado por Ferrari & Díaz-Morales, 2014). Mais especificamente, a procrastinação também está ligada a níveis elevados de ansiedade-estado, maior presença de sintomas físicos, menor auto-eficácia e menor controle emocional (Rothblum et al., 1986).

Assim, alguns indivíduos podem utilizar este comportamento como forma de evitar ou esconder uma possível falta de capacidade não só deles mesmos como também dos outros sendo que, no fundo, a procrastinação pode acabar por proteger os indivíduos das suas verdadeiras capacidades (Rothblum et al., 1986) funcionando de forma a proteger a sua auto-estima, uma vez que as pessoas acabam por escolher obstáculos ambientais que sabotam uma finalização bem-sucedida numa tarefa (Ferrari, 1991, Ferrari & Tice, 2000 citado por Ferrari, 2001).

A Procrastinação por definição pode então ser vista como o acto de adiar tarefas ao ponto de o individuo experienciar desconforto (Solomon & Rothblum, 1984). É um sinónimo de adiar, atrasar e prolongar a realização de uma tarefa, e pode ser distinguida do adiamento intencional de uma tarefa na medida em que a procrastinação não é planeada, pelo menos por razões que se considerem perceptíveis (Rosário et al., 2009). Por outro lado, autores como Lay (1986 citado por Dewitte & Lens, 2000) mencionam que a procrastinação refere-se ao adiamento da intenção do individuo de forma deliberada, o que implica que em determinado momento, o individuo tem a intenção de realizar uma tarefa mas não o faz no momento planeado. Em vez disso, adia ou chega mesmo a não fazê-lo de todo (Dewitte & Lens, 2000). Parece então que a procrastinação pode tanto assumir uma forma intencional e deliberada, como não planeada, contudo parece envolver um desconforto subjectivo proveniente de um atraso, adiamento ou até mesmo não execução de uma acção. No fundo, parece incluir um padrão comportamental de derrota (ou auto-sabotagem) marcado por aparentes benefícios a curto prazo e custos a longo prazo (Tice & Baumeister, 1997). Alguns procrastinadores racionalizam o seu comportamento e aparecem com várias vantagens possíveis para estarem a adiar as suas intenções tais como óptimas performances antes dos prazos, melhor saúde devido a menos *stress* aparente, etc. Contudo, estas ideias acabam por revelar-se enganadoras, uma vez que se tem demonstrado que os níveis de saúde dos procrastinadores são no geral mais baixos (Dewitte & Lens, 2000; Ferrari & Díaz-Morales, 2014; Tice & Baumeister, 1997). Apesar de muitos procrastinadores referirem que trabalham melhor sobre pressão, a sua velocidade de desempenho pode na realidade sofrer (Ferrari, 2001). Como já referido, acabam por não ter um bom desempenho sob pressão, emergindo as falhas auto-regulatórias na rapidez e exactidão de execução de uma tarefa (Ferrari, 2001). Os procrastinadores parecem também frequentemente auto-sabotar as suas performances nas tarefas (Ferrari, 1991 citado por Ferrari, 2000), experienciar conflitos com os pais e depender dos amigos para suporte emocional e social (Ferrari & Olivette, 1994; Ferrari, Harriott, & Zimmerman, 1999 citado por Ferrari, 2000), bem como parecem preferir a noite ao invés do dia para executar tarefas que lhes são desagradáveis (Ferrari et al., 1996 citado por Ferrari, 2000).

Tem-se estudado a procrastinação e tem-se previsto várias variáveis, cognitivas, emocionais ou afectivas, e de personalidade como possíveis preditores (Rabin et al., 2011). Algumas das associações com variáveis cognitivas, além das já mencionadas, incluem tendência para o *self-handicapping*, baixa auto-estima, baixa auto-eficácia académica, medo de falhar e percepções distorcidas do tempo necessário para realizar uma tarefa (Rabin et al.,

2011). Em termos de personalidade, a procrastinação tem sido associada ao neuroticismo e a baixos níveis de consciência, apesar de, no fundo, estas relações se revelarem muito complexas (Rabin et al., 2011). Concordantemente, a procrastinação-traço está inversamente relacionada com o factor consciência do BIG-5 (Lay, 1995 citado por Ferrari, 2000) e tem sido associada a baixos níveis de confiança, baixo autocontrolo, elevados estados de perfeccionismo, não-competitividade, auto decepção, impulsividade disfuncional, depressão e ansiedade (Effert & Ferrari, 1989; Ferrari, 1991, 1993; Ferrari & Emmons, 1994; Flett, Blankstein & Martin, 1995; Flett, Hewitt & Martin, 1995; Lay, Edwards, Parker & Endler, 1989 citado por Ferrari, 2000). Assim, a procrastinação deve ser vista como um fenómeno cognitivo, afectivo e comportamental (Solomon & Rothblum, 1984).

A procrastinação parece então estar negativamente associada à consciência, um traço que reflecte responsabilidade, autodisciplina, motivação para a realização e o cumprimento cuidadoso e diligente de obrigações (Rabin et al., 2011). Pessoas com níveis mais elevados de consciência e pessoas que não são impulsivas parecem ter noção das consequências das suas acções. Por outras palavras, a acção é vista por elas num contexto mais geral ou identificam-se mais com as acções de modo a descrever o que estão a fazer (Dewitte & Lens, 2000).

Parece então que os indivíduos que sofrem de procrastinação revelam incapacidade de organizar actividades, baixo rendimento, dificuldades na gestão do tempo e revelam depressão, ansiedade, menores níveis de consciência e impulsividade (Ferrari, 2000). Revelam também menos acções positivas e menor expressão de necessidades e sentimentos (Ferrari & Díaz-Morales, 2014) comprovada, como já referido, por eventuais défices em variáveis cognitivas, afectivas e de personalidade. Consequentemente, os procrastinadores revelam expectativas negativas sobre as performances passadas e futuras (Ferrari, 1991 citado por Ferrari, 2001), aparentam um uso reduzido de capacidades metacognitivas (Rabin et al., 2011) e, no fundo, muitos acabam por revelar desempenhos que estão abaixo das suas capacidades, e acabam por ficar frustrados porque perdem oportunidades (Dewitte & Lens, 2000).

4.3 - Tipos e formas de procrastinação

Da mesma forma que parecem existir claras diferenças entre procrastinadores e não-procrastinadores (e.g. procrastinadores apresentam menor expressão de sentimentos/necessidades (Ferrari & Diaz-Morales, 2014)), também é possível verificar diferenças em diversos tipos e formas de procrastinação.

A procrastinação tanto pode ser temporária como permanente. Quando permanente, é muitas vezes descrita como crónica e define-se pelo atraso propositado e frequente no início ou final de uma tarefa ao ponto de experienciar desconforto (Ferrari, 2010 citado por Ferrari & Díaz-Morales, 2014) e é estimado prevalecer entre 20-25% da população adulta mundial. Este tipo de procrastinação está associado a elevados níveis de *stress* e ansiedade, fraco controlo de impulsos, falta de persistência, falta de disciplina no trabalho, falta de capacidade de gestão do tempo e incapacidade de trabalhar de forma metódica (Díaz-Morales, Ferrari, Díaz, & Argumedo, 2006; Ferrari & Díaz-Morales, 2007; Schouwenburg, Lay, Pychyl, & Ferrari, 2004; Sirois, 2006 citado por Ferrari & Díaz-Morales, 2014). A procrastinação crónica parece estar também associada a um estilo de vida mal adaptativo que comporta consequências sérias, tanto pessoais como sociais (Ferrari, 2000). Os procrastinadores crónicos têm ainda menor probabilidade de expressar as suas necessidades e preocupações (que são necessárias a um *coping* eficaz) (Ferrari & Díaz-Morales, 2014) e podem por vezes comportar-se de modo perfeccionista (Ferrari, 1992 citado por Ferrari, 2001). É possível que, quando os procrastinadores crónicos enfrentam situações stressantes tais como as pressões temporais, a sua performance acaba por sofrer, uma vez que procrastinam muitas vezes de forma a prevenir efeitos negativos. Assim, a procrastinação crónica, tal como a procrastinação temporária, também envolve uma falha auto-reguladora, ou seja, estes indivíduos também acabam por regular de forma ineficaz a sua performance (Ferrari, 2001), o que consequentemente acaba por incapacitar as pessoas de guiarem as suas actividades orientadas para objectivos e para estilos de vida saudáveis (Ferrari & Díaz-Morales, 2014).

Consequentemente, os procrastinadores crónicos revelam menos confiança sobre as suas capacidades de performance, referindo muitas vezes que o seu fraco desempenho se deve a factores externos e não pessoais, o que evidencia a ideia de que os procrastinadores possuem menor locus de controlo interno (Ferrari, 2001). Assim, ao culpar factores externos os procrastinadores crónicos protegem, mais uma vez, a sua auto-estima (Ferrari, 2001).

Os procrastinadores podem revelar-se também tanto a nível comportamental (i.e., pelo evitamento, não fazendo a tarefa, adiando a acção, atraso na finalização ou completamento de tarefas) como a nível cognitivo ou decisivo (i.e., indecisão, adiar a tomada de decisão, atraso deliberado e propositado na tomada de decisão dentro de um período de tempo específico) (Chabaud et al., 2010; Dewitte & Lens, 2000; Ferrari, 2000; Ferrari, 2001; Spada et al., 2006). Parece que ambos os tipos de procrastinação estão positivamente relacionados com respostas afectivas e percepção de tempo, e negativamente relacionados com a estimulação interna (Ferrari, 2000).

Ferrari (2000) também referiu uma relação entre a procrastinação decisiva (cognitiva), a auto-estima, e uma tendência para o tédio. A procrastinação decisiva também parece estar positiva e significativamente associada com depressão, ansiedade e preocupação (Spada et al., 2006). Por sua vez, parece que os procrastinadores comportamentais também podem experienciar ansiedade e depressão (Spada et al., 2006). Parece que as pessoas que procrastinam comportamentalmente, fazem-no como estratégia de auto-sabotagem (e.g. existem vários tipos de sabotadores: os que festejam antes de provas ou qualificações finais são um exemplo). A auto-sabotagem comportamental, na qual o individuo activamente constrói impedimentos que provavelmente diminuem as suas probabilidades de sucesso de modo a proteger a auto-estima, pode então ser semelhante aos atrasos procrastinatórios (Chabaud et al., 2010).

Lay (1987 citado por Dewitte & Lens, 2000) também distinguiu dois tipos de procrastinadores: o procrastinador optimista e o procrastinador pessimista. O procrastinador optimista adia as suas intenções mas não se preocupa com isso (Milgram, 1992), está confiante de que irá ter sucesso no final, independentemente do seu envolvimento na acção no momento ou mais tarde. Consequentemente, sobrestimam o seu progresso e as suas chances de sucesso e subestimam o tempo necessário para atingir os seus objectivos (Lay, 1987, 1988 citado por Dewitte & Lens, 2000). Pelo contrário, procrastinadores pessimistas preocupam-se com o seu comportamento de atraso (Milgram, 1992). Tem noção do facto de que estão atrasados nos seus horários. Contudo, continuam a procrastinar porque não sabem como lidar com a tarefa (Lay, 1987, 1988 citado por Dewitte & Lens, 2000). Sentem-se incompetentes e têm medo de que o seu envolvimento na tarefa prove essa mesma incompetência. Como tal, procrastinam de modo a evitar experiências desagradáveis. Os procrastinadores pessimistas parecem também ter mais medo de falhar, menor auto-estima, sobrestimam o tempo para realizar uma tarefa e revelam maiores níveis de ansiedade-teste, o que acaba por interferir com a motivação e persistência na realização de uma tarefa (Depreeuw & DeNeve, 1992 citado por Dewitte & Lens, 2000). A diferença entre os dois tipos parece ser o grau de adaptação (Flett, Blankstein, & Martin, 1995 citado por Dewitte & Lens, 2000).

É importante distinguir o procrastinador pessimista do optimista, uma vez que os dois tipos podem reagir de forma muito diferente a intervenções. O procrastinador pessimista, por exemplo, tem maior propensão a apresentar sintomas psicopatológicos (Dewitte & Lens, 2000). No entanto, tanto um tipo como o outro adiam as suas intenções porque tem perspectivas de acção mal adaptativas sobre as acções que adiam, parece que “não tem noção

do que estão a fazer” (Dewitte & Lens, 2000), no fundo carecem de “consciência” (Rabin et al., 2011).

4.4 - A Procrastinação Académica e a Fase Jovem Adulta

Os problemas dos estudantes, muitas vezes jovens adultos, em áreas como a família, escola e saúde podem causar comportamentos procrastinatórios (Deniz et al., 2009). Aproximadamente 30 a 60% dos estudantes universitários dizem adiar regularmente tarefas educacionais (Rabin et al., 2011). Além de ser um comportamento bastante frequente, revela-se prejudicial no progresso e sucesso académico, sendo uma das manifestações frequentes, atrasos nos comportamentos de estudo (Rosário et al., 2009; Tice & Baumeister, 1997). Consequentemente, a procrastinação tem sido apontada como um obstáculo ao sucesso académico (Scher & Osterman, 2002).

O baixo rendimento académico pode ser um problema derivado da procrastinação comportamental, sendo que este baixo rendimento pode alimentar o próprio uso do evitamento da tarefa (Maatta et al., 2002). Contudo, a procrastinação pode diminuir à medida que os prazos parecem menos distantes e a falha intenção-acção vai ficando mais estreita (Steel, 2007 citado por Rabin et al., 2011).

Estudos que mediram o *stress* em estudantes universitários revelaram que, ao longo de um semestre académico, estes experienciam níveis menores de *stress* inicialmente e níveis mais elevados de *stress*, não só no final do semestre, mas também no geral (Tice & Baumeister, 1997). Concordantemente, Lay, Edwards, Parker, & Endler (1989 citado por Tice & Baumeister, 1997) observaram que os níveis de ansiedade-estado em procrastinadores que atrasavam os estudos estavam muito elevados perto do período de exames. Ellis & Knaus (1977 citado por Deniz et al., 2009) na sua amostra observaram que 70% dos estudantes universitários apresentavam comportamentos procrastinatórios e 50% desses procrastinavam nas suas responsabilidades académicas pelo menos metade das vezes (Solomon & Rothblum, 1984).

O comportamento de estudantes que procrastinam pode ser também um fenómeno relacionado com a aprendizagem, sendo que quando existe um aumento da motivação interna e integração da aprendizagem, o sujeito aprende e domina. Contudo, parece que os sujeitos que procrastinam mais aprendem apenas “superficialmente”. Parecem não disfrutar da aprendizagem de matérias que consideram “fáceis”. Assim, muitos estudantes acabam por procrastinar devido à inquietação e emoções desagradáveis experienciadas durante uma aprendizagem que parece ser superficial, com menor motivação interna e não devidamente

integrada (Orphen, 1998 citado por Deniz et al., 2009) bem como acabam por manifestar uma falha na identidade com as acções ao descrever as suas actividades de estudo. No fundo, parecem estudar menos no geral, mas ter intenções de estudo mais específicas (Dewitte & Lens, 2000). Parece então importante explorar a influência que a procrastinação pode ter nos comportamentos dos estudantes universitários (Mata & Silva, 2006).

Os estudantes com elevados níveis de auto-eficácia têm maior probabilidade de se sentirem em controlo comparando com os que tem menor auto-eficácia. Uma vez que os níveis de motivação são influenciados pela auto-eficácia (Denovan & Macaskill, 2013), podemos inferir que os estudantes procrastinadores parecem ter menos motivação bem como parecem não se sentir tanto em controlo. Existe também uma relação positiva entre o sucesso académico e o locus de controlo interno na medida em que os estudantes sabem que o sucesso está dependente deles e como tal acabam por prestar mais ou, neste caso, menos atenção às informações. Consequentemente, podemos então verificar uma relação entre procrastinação e locus de controlo interno (Deniz et al., 2009). É de esperar que, estudantes que tenham um bom locus de controlo interno procrastinem menos (Beck et al., 2000 citado por Deniz, Tras & Aydogan, 2009). Rothblum et al., (1986) verificaram que estudantes que procrastinavam academicamente com muita frequência, tinham maior probabilidade de ter ansiedade-teste, ansiedade estado e atribuíram o sucesso nos exames bem como o seu rendimento, a factores externos e instáveis ou situacionais.

Problemas em lidar com períodos transitivos (e.g. como a entrada para a universidade) parecem aumentar as atribuições pessoais após um fracasso enquanto que, o sucesso acaba por diminuir as crenças no controlo externo (i.e., aumenta o locus de controle interno) (Maatta et al., 2002). Deste modo, podemos pensar que os problemas que os jovens enfrentam nesta fase transitória, podem diminuir o seu locus de controlo interno, facilitando então comportamentos procrastinatórios. Apesar da procrastinação, como já salientado, estar ligada a baixos traços de consciência, estes traços contudo parecem aumentar na fase jovem adulta (Rabin et al., 2011). Os prazos parecem desempenhar um papel importante em determinar horários para completar tarefas e em guiar e focar o individuo num plano para o colocar em acção (Chabaud et al., 2010). O tempo parece desempenhar um papel crucial na vida dos estudantes na medida em que estes se deparam com múltiplas tarefas que exigem cumprimento de obrigações num curto espaço de tempo (Chabaud et al., 2010), o que implica que os estudantes necessitam de saber gerir bem o tempo.

Por outro lado, na ausência do estabelecimento de prazos, ou na ausência de uma gestão eficaz do tempo, a pessoa pode acabar por adiar ou evitar uma acção. Ainslie &

Haslam (1992 citado por Rabin et al., 2011) referem que os estudantes que procrastinam podem estar à procura de um alívio temporário que provém de afectos negativos ou ansiosos, associados mais especificamente, às tarefas académicas (Rabin et al., 2011). Assim, a tarefa revela-se desagradável e o estudante procrastina como alívio aos sentimentos desagradáveis que as tarefas lhe trazem. Contudo, adiar um trabalho leva a compromissos e sacrifícios (Tice & Baumeister, 1997). As preocupações que estão relacionadas com o processo de tomada de decisão nesta fase da vida reflectem um aumento no sentimento de responsabilidade, o que pode levar a que os jovens se sintam invadidos pelo número de decisões que se requer que tomem (Forte et al., 2011). As vidas dos estudantes universitários são caracterizadas por vários cumprimentos de prazos fornecidos pelos professores, o que acarreta várias responsabilidades como por exemplo, inscrição nas cadeiras, completar formulários de curso ou submissão de trabalhos (Popoola, 2005). Assim, a percepção da dificuldade da tarefa pode ser um factor significativo que contribui para o aumento de comportamentos procrastinatórios (Rosário et al., 2009). Como tal, a procrastinação é um problema que pode ser experienciado por vários estudantes (Chabaud et al., 2010).

O comportamento procrastinatório em meio académico ocorre, por exemplo, quando o individuo não completa as tarefas atribuídas ou atrasa a preparação para os exames (Beck, Koons, & Milgram, 2000 citado por Deniz et al., 2009). Geralmente tais comportamentos revelam-se mais comuns entre os estudantes que acabaram de entrar na universidade (Kachgal, Hansen, & Nutter, 2001; Lee, 2005 citado por Deniz et al., 2009). Em meios académicos a procrastinação tem sido associada a baixas notas, desistência do curso e atrasos no estudo (Rothblum et al., 1986; Lay & Burns, 1991 citado por Scher & Osterman, 2002).

A procrastinação académica pode ser vista como um adiamento quotidiano à vida escolar e é definida como o atrasar ou adiar deveres e responsabilidades relacionadas com a escola, ou “guardá-las” até ao último minuto (Haycock, McCarthy, & Skay, 1998 citado por Deniz et al., 2009). Para os estudantes, tarefas académicas com maiores níveis de procrastinação académica parecem ser a escrita de trabalhos académicos, o estudar para os exames e a leitura semanal para acompanhar a matéria (Solomon & Rothblum, 1984). Estes autores desenvolveram um instrumento de medição da procrastinação académica (Procrastination Assessment Scale for Students – PASS, 1984), o qual se demonstrou correlacionado com medidas de depressão, baixa auto-estima e crenças irracionais (Solomon & Rothblum, 1984).

A procrastinação académica, similarmente à procrastinação “geral”, encontra-se associada a factores cognitivos, afectivos e comportamentais (Rothblum et al., 1986). Os

procrastinadores académicos, tal como os procrastinadores no geral, aparentemente beneficiam de menos *stress* ao longo do tempo (uma vez que, em Tice & Baumeister (1997) este stress só parecia aumentar no final do semestre), mas em contrapartida revelam fracos desempenhos (Tice & Baumeister, 1997) Outros estudos encontraram relação entre procrastinação e ansiedade mas só com aumento durante a última semana do curso (Lay & Shouwenburg, 1993 cit in Rabin et al., 2011). Assim, a procrastinação acaba por resultar, como já mencionado, numa performance académica deteriorada, em notas mais baixas e desistência de curso (Solomon & Rothblum, 1984).

Algo típico dos indivíduos que optam por estratégias de auto-sabotagem é o facto de terem medo de falhar na tarefa, o que pode levar à criação de uma desculpa para o falhanço através do evitamento da tarefa ou de um esforço reduzido (Maatta et al., 2002). Parece que o medo de falhar é algo que pode acompanhar a procrastinação académica, e isto pode acontecer porque os estudantes não atingem expectativas (próprias ou dos outros), ou devido a preocupações com um fraco desempenho nas tarefas (Solomon & Rothblum, 1984) estes jovens parecem também ter níveis mais elevados de ansiedade e baixa auto-estima. Por sua vez, a aversão à tarefa encontra-se relacionada com comportamentos estudantis atrasados (Solomon & Rothblum, 1984).

Estima-se então que a procrastinação académica em tarefas relacionadas com a vida académica seja um fenómeno comum que visa cerca de 70% dos estudantes universitários (Ferrari et al., 1995 citado por Rosário et al., 2009). Algumas razões para a procrastinação académica parecem então prender-se com variáveis já mencionadas como a ansiedade teste, dificuldade na tomada de decisão, rebeldia contra o controlo, falha na assertividade, medo das consequências do sucesso, padrões perfeccionistas sobre a ideia de competência (Solomon & Rothblum, 1984). Vários estudos revelam a prevalência de procrastinação académica como um problema auto percebido pelos estudantes universitários, com consequências que vão, como já vimos, desde empenho e progresso académico reduzido ao aumento do *stress* e pobre qualidade de vida (Rabin et al., 2011).

5. Pertinência do estudo

Como já referido, uma vez que vários estudos observaram que a ansiedade e preocupação estão associadas com a procrastinação (Antony, Purdon, Huta, & Swinson, 1998; Ferrari, Johnson, & McCown, 1995; Stober & Jormann, 2001 citado por Rabin et al., 2011).

Verificando que, níveis elevados de preocupação e ansiedade (Ferrari & Díaz-Morales, 2014), por vezes se encontram presentes nos jovens adultos, bem como indo de encontro às evidências de que a preocupação e a intenção comportamental estão interligadas (Klein et al., 2009), justifica-se a pertinência de um estudo que analise a relação entre os níveis de ansiedade-estado, de preocupação não patológica e de procrastinação académica. Uma vez que, a procrastinação é um problema comportamental que pode ser experienciado por vários estudantes (Chabaud, et al., 2010) e estudantes universitários referiram elevadas taxas de procrastinação académica (Dewitte & Lens, 2000), especialmente no primeiro ano (Kachgal, Hansen, & Nutter, 2001; Lee, 2005 cit in Deniz et al., 2009), parece adequado medir as três variáveis em estudantes universitários do primeiro ano.

O objectivo deste estudo é, descrever, associar e analisar as relações entre estas variáveis no período temporal de um semestre lectivo em estudantes universitários, analisando as associações entre as variáveis em dois momentos de recolha (i.e., no início e no final do semestre), tentando encontrar o melhor preditor de procrastinação académica e analisando as eventuais preocupações subjacentes à procrastinação académica. Adicionalmente analisaram-se possíveis razões para a procrastinação académica. Consequentemente, colocaram-se as seguintes hipóteses:

H1: *Um aumento da ansiedade-estado entre o início e o final do semestre encontra-se positivamente associado a um aumento da procrastinação académica.*

H2: *A procrastinação académica pode ser explicada pela ansiedade-estado e pela preocupação, existindo uma relação entre as três variáveis.*

H3: *As preocupações subjacentes à procrastinação académica modificam-se do início para o final do semestre.*

Método

Design

Pretende-se executar dentro de um *design* quase-experimental, um estudo de medições repetidas. Neste tipo de estudo é utilizada uma amostra de participantes e os mesmos são seguidos durante um determinado período de tempo, sendo um estudo que privilegia as diferenças dentro dos indivíduos, permitindo ao investigador utilizar cada participante como o seu próprio controlo. Assim, a amostra é medida em mais do que uma ocasião (Haslam & McGarty, 2003).

Participantes

Partiu-se de uma população teórica referente á faixa etária de jovens adultos, dentro da qual se acedeu a uma população de estudo mais restrita e disponível para a realização da investigação (i.e., estudantes universitários do 1º ano da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa - FDUL) e a partir da qual, de modo não-probabilístico e conveniente se extraíram N= 248 participantes numa primeira recolha de dados e N=80 numa segunda recolha, obtendo uma amostra final emparelhada de N=69 participantes. A amostra é assim constituída por um total de 69 participantes, maioritariamente mulheres (65%), com idades que variam entre os 18 e os 29 anos (ver tabelas 1.2 e 1.2.1). T1 (M=18.83; DP=1.839) e T2 (M=18.97; DP=1.902).

	Frequência	Percentagem (%)
Sexo (N=69)		
Masculino	24	34.8
Feminino	45	65.2

Tabela 1. Distribuição da amostra relativamente ao sexo.

Instrumentos

Os instrumentos utilizados pressupõem um conjunto de três questionários de auto-avaliação, cada um correspondente a cada uma das variáveis (i.e., Ansiedade-Estado, Preocupação não-patológica e Procrastinação Académica), e perante os quais os participantes são avaliados numa escala de Likert, que varia consoante o questionário. De modo a identificar os participantes de forma confidencial e anónima, bem como para distingui-los na base de dados do SPSS, criou-se um código de identificação confidencial e pessoal em cada

questionário (contendo a data de nascimento, letra inicial do primeiro nome e letra inicial do último nome do sujeito), indicando também o momento de avaliação respectivo (1º ou 2º). Deste modo foi então possível emparelhar os dados com base numa só variável (e.g. Código_Identificação).

Utilizou-se o *Inventário do Estado-Traço de Ansiedade (S.T.A.I. form-y1)* para aceder à variável Ansiedade, mais propriamente, o S.T.A.I. na forma Estado com 20 itens (e.g. item “*Sinto-me assustado*”) avaliados numa escala de Likert de (1 = Nada) a (4 = Muito). Optou-se pelo S.T.A.I na forma Estado, pois para o estudo em questão pretendeu-se unicamente avaliar o estado de ansiedade nos períodos definidos. Valores mais elevados nesta escala são indicativos de um maior nível de ansiedade-estado. Os scores oscilam entre os 20 e os 80 pontos, com meio em 50 pontos. O S.T.A.I. foi adaptado e validado para a população portuguesa por Danilo Silva (2003 citado por Silva, 2003). No presente estudo, o valor de consistência interna obtido em T1 foi de 0.901 e em T2 de 0.896. Os valores de consistência interna dos instrumentos utilizados encontram-se resumidos, em anexo, na Tabela 2.

Para aceder à variável Preocupação não patológica, utilizou-se o *Worry Domains Questionnaire – Short Form, WDQ-SF* (short-version) (Stober & Joormann, 2001) com 10 itens (e.g. item “*Eu preocupo-me... Que deixe o trabalho inacabado*”), medindo dimensões gerais de preocupação não patológica numa escala de Likert de (0 = Nada) a (4 = Extremamente). Valores mais elevados nesta escala são indicativos de um maior nível de preocupação não patológica. Os scores oscilam entre os 0 e os 40 pontos. Utilizou-se a forma original, traduzida. No presente estudo, o valor de consistência interna obtido em T1 foi de 0.884 e em T2 de 0.882.

De igual modo, para aceder à variável Procrastinação Académica utilizou-se o *Procrastination Assessment Scale for Students (PASS)* (Solomon & Rothblum, 1984) que mede tendências de procrastinação académica em 6 domínios principais (sejam eles, *escrever um trabalho académico, estudar para os exames, realiza a leitura semanal para acompanhar a matéria, tarefas académicas administrativas: preenchimento de formulários, inscrição em cadeiras, obtenção do cartão de estudante, e actividades escolares gerais*). Sendo que, para cada domínio é avaliado se o participante considera que procrastina, se procrastinar é um problema e até que ponto pretende diminuir a tendência para procrastinar naquela tarefa. Assim, os domínios são respectivamente medidos numa escala de Likert de (1 = Nunca procrastino, Não é um problema, Não pretendo diminuir) a (5 = Procrastino Sempre, Sempre um problema, Definitivamente pretendo diminuir). O score para a procrastinação é dado através da soma do grau de procrastinação e o grau em que a mesma representa um problema,

para cada área (Solomon & Rothblum, 1984). Contudo, no presente estudo só foram utilizados 5 domínios principais, uma vez que foi excluído o domínio das *actividades escolares gerais* por não ser claro tanto para os participantes como para a investigadora e para o orientador. Assim, os scores para a procrastinação oscilam entre os 10 e 50 pontos. Através do PASS foram também auto-avaliadas as razões para procrastinar face a uma situação-tipo de procrastinação académica, igualmente através de uma escala de Likert de (1 = Não reflecte de todo porque procrastinei) a (5 = Reflecte porque é que procrastinei). A escala foi utilizada no formato original, traduzida. No presente estudo, o valor de consistência interna obtido em T1 foi de 0.878 e em T2 de 0.909.

Procedimento

Para a recolha da amostra, inicialmente criou-se uma lista de possíveis faculdades no Município de Lisboa que pudessem fornecer autorização para a realização do estudo. Após o contacto com várias universidades (modelo anexado A1), foi concedida a autorização da FDUL. Na base destes contactos está um requerimento geral (modelo anexado A2) bem como o contacto da investigadora caso fossem necessárias mais informações ou esclarecimentos.

Após autorização da faculdade para a realização do estudo, procedeu-se à respectiva autorização dos docentes de modo a recolher a amostra pretendida. Assim, e uma vez que o 1º ano da Licenciatura em Direito tem 3 turmas (A, B e Noite) todos os regentes das cadeiras que são leccionadas no 2º semestre do 1º ano, foram contactados via correio electrónico. Obtivemos respostas positivas para as turmas diurnas dos docentes da cadeira de Introdução ao Estudo do Direito II, onde foi feita a recolha dos dados.

Esta recolha consistiu na passagem de um conjunto de questionários em ambiente de sala de aula (mais especificamente no auditório 1 da FDUL), onde foram previamente dadas as instruções de preenchimento, esclarecimento de dúvidas e o consentimento informado (i.e., a possibilidade de escolher livremente se participavam ou não no estudo, garantindo o anonimato e confidencialidade de todos os participantes). O processo repetiu-se ao longo de dois momentos cada um com uma duração de cerca de 20/25 minutos, sendo o primeiro momento de recolha no início do semestre (a 26 de Fevereiro) e o segundo no final do semestre (a 30 de Abril).

Resultados

1. Criação Base de Dados Emparelhada e Testes Utilizados

Através do SPSS criaram-se duas bases de dados, uma relativa à amostra do primeiro momento (i.e., início do semestre) (N=248) e uma segunda, com os elementos da amostra relativa ao segundo momento de recolha (i.e., final do semestre) (N=80). Com base no código de identificação emparelharam-se os sujeitos numa terceira base de dados, o que permitiu descrever, analisar e comparar os dois tempos de observação, ficando a amostra reduzida a um total de (N=69) participantes que ingressaram os dois momentos de observação, sendo que dos 80 sujeitos que preencheram o segundo momento de observação, 11 não tinham preenchido o primeiro tempo de observação.

Uma vez que se trata de um estudo que utiliza amostras emparelhadas (o que reduz a variabilidade do efeito da(s) V.I.(s) (Maroco, 2005)), a análise estatística pressupõe uma análise inicialmente descritiva das 3 variáveis para ambos os momentos, seguindo-se uma análise estatística inferencial, a qual inclui a utilização de testes paramétricos (i.e., ANOVA de medições repetidas), análises correlacionais (através de correlações de *Pearson*), análises de regressão (Múltipla e Linear) (Maroco, 2005), bem como uma análise factorial às 27 razões para a procrastinação académica. Também se efectuou uma análise exploratória através da análise de frequências absolutas e modas, com o intuito de analisar os tipos de preocupação mais frequentes nos dois momentos. Para o efeito, destacam-se as 3 variáveis que são objecto da presente análise, em ambos os momentos.

2. Análise Descritiva das variáveis (Observação/Tempos 1 e 2)

Tabela 2. Descrição das variáveis Ansiedade-estado, Preocupação e Procrastinação académica nos dois momentos de observação (média e desvio-padrão).

	T1		T2	
	M	DP	M	DP
Ansiedade-estado	45.43	10.00	49.26	4.80
Preocupação	17.43	8.64	17.20	8.27
Procrastinação Académica	28.21	6.36	28.89	6.71

Podemos observar que o nível médio da variável ansiedade-estado sofre um aumento do início (Me=45.43) para o final do semestre (Me=49.26). Relativamente à variável preocupação podemos constatar uma diminuição do nível médio do início (Me=17.43) para o

final do semestre (Me=17.20). Por ultimo, o nível médio da variável procrastinação académica sofre um ligeiro aumento do início (Me=28.21) para o final do semestre (Me=28.89) (ver tabelas 2.1; 2.2 e 2.3). No geral, podemos constatar que as seis médias calculadas se encontram abaixo dos pontos médios dos respectivos scores, sugerindo níveis baixos para as três variáveis em ambos os momentos.

3. Estatística Inferencial

3.1. Análise Correlacional

Tabela 3. Correlações de *Pearson* entre as variáveis Preocupação, Ansiedade-estado e Procrastinação, nas duas observações.

	T1		T2	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Ansiedade/Preocupação	0.550	<0.001	0.192	0.117
Ansiedade/Procrastinação	0.380	<0.001	-0.020	0.872
Preocupação/Procrastinação	0.513	<0.001	0.626	<0.001

Uma vez que os scores das variáveis em estudo são medidos de forma quantitativa numa escala intervalar, para medir o grau de associação entre as variáveis nos dois momentos utilizou-se o coeficiente de correlação de *pearson* (Maroco, 2005). De acordo com os resultados, podemos observar que a intensidade e sentido da associação entre ansiedade e preocupação apesar de positiva e significativa no início do semestre, acaba por não se revelar significativa no final do semestre ($p=0.117$). Já entre ansiedade e procrastinação é também possível observar uma associação positiva e significativa ($p<0.001$) no início do semestre que, contudo, acaba por se revelar negativa e não significativa ($p=0.872$) no final. Finalmente, entre preocupação e procrastinação a associação permanece positiva e significativa ($p<0.001$) em ambos os momentos.

3.2. ANOVA medições repetidas

Dada a natureza dos dados, de modo a comparar as médias para cada variável (no início e final do semestre) em função das suas variâncias, é utilizada a ANOVA de medições repetidas para 2 ou mais amostras emparelhadas (Maroco, 2005). Os pressupostos do teste, nomeadamente a normalidade das distribuições e a esfericidade da matriz de variâncias-covariâncias foram analisadas com os testes de Shapiro-Wilk e de Mauchly's, respectivamente. Todas as variáveis apresentaram distribuição normal ($p>0.001$) e

esfericidade (ver tabelas 4 e 5). Os resultados revelam que as médias da ansiedade-estado são as únicas que diferem significativamente entre o início e o final do semestre ($Z(1,63) = 9.138$; $p < 0.005$). Já tanto as médias da preocupação ($Z(1,66) = 0.068$; $p = 0.795$); como da procrastinação académica ($Z(1,65) = 1.630$; $p = 0.206$) não diferem significativamente entre o início e o final do semestre (ver tabela 6).

3.3. Teste de Hipóteses

H1: *Um aumento da ansiedade-estado entre o início e o final do semestre encontra-se positivamente associado a um aumento da procrastinação académica.*

De acordo com a análise de correlação previamente realizada podemos afirmar que, no início do semestre a ansiedade-estado está positiva e significativamente associada à procrastinação académica ($r = 0.380$; $p < 0.001$). Já no final do semestre o mesmo não se verifica ($r = -0.020$; $p = 0.872$), uma vez que a associação além de negativa, não se revela significativa. Adicionalmente, apenas a variável ansiedade-estado sofre alterações significativas ($Z(1,63) = 9.138$; $p < 0.005$) ao longo do semestre. Deste modo, de forma a melhor esclarecer se um aumento da ansiedade-estado do início para o final do semestre se encontra positivamente associado a um aumento da procrastinação académica, criaram-se duas variáveis no SPSS correspondentes às diferenças entre os momentos, de forma a explicar a associação entre as suas variações (i.e., $T2scoreAnsiedade - T1scoreAnsiedade$ e $T2scoreProcrastinação - T1scoreProcrastinação$). Por sua vez, a correlação entre estas variáveis revelou-se positiva, embora não significativa ($r = 0.048$; $p = 0.715$) (ver tabela 7).

H2: *A procrastinação académica pode ser explicada pela ansiedade-estado e pela preocupação, existindo uma relação entre as três variáveis.*

Partindo desta hipótese, pretende-se explicar ou predizer o valor de uma variável dependente (procrastinação académica) a partir de um conjunto de variáveis independentes (sejam elas a ansiedade-estado e a preocupação). Para o efeito, utilizou-se a Regressão Linear Múltipla (Maroco, 2005) para ambos os momentos. Verificaram-se as condições do modelo por recurso à estatística Durbin-Watson e à estatística VIF (ver tabelas 10.1 e 11.1).

Tabela 10. Regressão Linear Múltipla e Regressão Linear para T1.

Variáveis Independentes		Procrastinação Académica	
		B	
RLM_T1	Ansiedade-estado	.091	
	Preocupação	.306 *	
R ² ajustado		.240	

		F (2, 59)	10.620
RL_T1	Preocupação		.376 *
		R ² ajustado	.252
		F (1, 63)	22.505

*p < .001

O modelo de regressão linear múltipla da procrastinação acadêmica em função da ansiedade-estado e da preocupação revelou-se estatisticamente significativo (F (2, 59) =10.620; p<0.001), explicando 24% da variância. Contudo, uma análise aos coeficientes de regressão e da sua significância estatística revelou que a ansiedade-estado não é um preditor significativo (p=0.292) (ver tabela 10.3). Com o intuito de analisar o melhor preditor da procrastinação acadêmica, efectuou-se uma regressão linear com a procrastinação em função da preocupação, sendo que este modelo se revelou estatisticamente significativo (F (1, 63) = 22.505; p<0.001), explicando 25,2% da variância. Assim, Procrastinação =21.628 + 0.376Preocupação. Do mesmo modo, repetiu-se o procedimento para a segunda observação (T2).

Tabela 11. Regressão Linear Múltipla e Regressão Linear para T2.

Variáveis Independentes		Procrastinação Académica	
		B	
RLM_T2	Ansiedade-estado	-0.204	
	Preocupação	0.536 *	
		R ² ajustado	.394
		F (2, 65)	22.738
RL_T2	Preocupação	.508*	
		R ² ajustado	.382
		F (1, 67)	43.075

*p < .001

O modelo de regressão linear múltipla da procrastinação acadêmica em função da ansiedade-estado e da preocupação revelou-se estatisticamente significativo (F (2, 65) =22.738; p<0.001), explicando 39.4% da variância. Contudo, uma análise aos coeficientes de regressão e da sua significância estatística revelou que a ansiedade-estado não é um preditor significativo (p=0.139) (ver tabela 11.3). Com o intuito de analisar o melhor preditor da

procrastinação académica, voltou-se a efectuar uma regressão linear com a procrastinação em função da preocupação, sendo este modelo estatisticamente significativo ($F(1, 67) = 43.075$; $p < 0.001$), explicando 38.2% da variância. Assim, $\text{Procrastinação} = 20.165 + 0.508 \text{Preocupação}$. Podemos então observar que, tanto no início como no final do semestre, a preocupação parece ser o preditor significativo da procrastinação académica.

H3: *As preocupações subjacentes à procrastinação académica modificam-se do início para o final do semestre.*

Uma vez que se pretende explorar as preocupações que poderão estar por detrás da procrastinação académica, procedeu-se a uma divisão da amostra ($N=69$) por quartis (sendo que cada quartil $N=17$) para cada tempo (T1/T2), de forma a explorar, através de uma análise de modas e frequências, as preocupações dos 17 jovens que obtiveram scores mais elevados de procrastinação académica (Q4) tanto no início como no final do semestre. Em anexo seguem as tabelas referentes às modas e frequências para as preocupações deste grupo em T1 (ver tabelas 12.1 a 12.11) e T2 (ver tabelas 13 a 13.10). Esta escala de *Likert* varia entre 0 e 4, sendo 0=Nada; 1= Um pouco; 2=Moderadamente; 3=Frequentemente e 4= Extremamente.

Tabela 12. Modas e Frequências absolutas das preocupações nos jovens que mais procrastinaram em T1 e T2.

	Moda e Frequência absoluta	
	T1	T2
Que nunca irei atingir as minhas ambições	3 (13)	3 (7)
Que não vou conseguir manter a minha carga de trabalho actualizada	3 (6)	3 (8)
Que não tenha possibilidades para pagar coisas	1 (9)	1 (7)
Com o facto de me sentir inseguro	2 (9)	3 (8)
Que não tenha meios para poder pagar as contas	1 (10)	2 (8)
Que deixe o trabalho inacabado	4 (6)	4 (7)
Que me falte confiança	3 (7)	2 (5)
Que não seja atractivo	1 (7)	1 (6)
Que irei perder amigos próximos	1 (7)	0 (6)
Que não tenha atingido muito na vida	3 (7)	3 (6)

É possível observar que neste grupo, os jovens preocupam-se de forma “*extrema*” (4) tanto no início como no final do semestre com o facto de “*deixar o trabalho inacabado*”. Já

“frequentemente” (3), a maior parte deles preocupa-se com a noção de que “nunca irei atingir as minhas ambições”, “que não vou conseguir manter a minha carga de trabalho actualizada” e que “não tenha atingido muito na vida” tanto no início como no final do semestre. Preocupações com a insegurança parecem ter um valor modal mais elevado no final do semestre, passando de (2= “moderadamente”) no início do semestre, para (3= “frequentemente”) no final. Preocupações com a falta de confiança parecem diminuir de “frequentemente” (3) no início do semestre para “moderadas” (2) no final. No entanto, uma análise mais aprofundada às frequências absolutas e percentagens (ver tabela 13.7) permite-nos concluir que os jovens continuam, no mesmo número absoluto (N=5), a preocupar-se com a falta de confiança, de forma também ela “frequente” (3).

3.4. Análise Factorial (Razões para a Procrastinação)

3.4.1. Razões para a procrastinação em T1

Tendo em conta que a escala PASS desenvolveu uma área específica para as razões que podem levar os jovens a procrastinar academicamente, foi feita uma análise factorial (Solomon & Rothblum, 1984) com rotação Varimax de modo a extrair os principais factores (e itens subjacentes), explicando mais sucintamente que tipo de razões podem levar os jovens a procrastinar academicamente. A matriz rotativa, com os respectivos factores e itens está anexada (ver tabela 14.1). Após verificar que os valores de KMO (0.688) (ver tabela 14.2), variância total explicada (67%) e fiabilidade (0.789) se situam dentro dos valores normativos, procedeu-se à análise factorial para as razões do início do semestre. Em baixo segue a tabela com o número de factores extraídos bem como os itens (i.e., razões) correspondentes.

Tabela 14. Factores e itens extraídos da análise factorial em T1.

Factor	Itens
1. Medo de falhar	“Fiquei preocupado com o facto de ter má nota”; “Pensei que não sabia o suficiente para escrever o trabalho”; “Não confiei em mim mesmo para fazer um bom trabalho”; “Fiquei preocupado com o facto de não corresponder às minhas próprias expectativas”; “Coloco padrões muito elevados para mim próprio

	<i>e preocupo-me com o facto de não ser capaz de corresponder a esses padrões”</i>
2. Aversão à tarefa/Aborrecimento.	<i>“Esperei pela vontade de fazer o trabalho ao último minuto”; “Não tive energia suficiente para começar o trabalho”; “Senti-me demasiado preguiçoso para escrever um trabalho académico”</i>
3. Tomada de Risco/Dependência	<i>“Gostei do desafio de esperar até à data limite”; “Sabia que os meus colegas também ainda não tinham começado a fazer o trabalho”</i>
4. Revolta contra o controlo	<i>“Ressenti-me por ter de fazer coisas atribuídas por outros”; “Ressenti-me com o facto de ter pessoas a estabelecer prazos por mim”</i>

3.4.2. Razões para a procrastinação em T2

De seguida, foi igualmente feita uma análise factorial com rotação Varimax de modo a extrair os principais factores (e itens subjacentes), explicando mais sucintamente que tipo de razões podem levar os jovens a procrastinar academicamente no final do semestre. A matriz rotativa, com os respectivos factores e itens está anexada (ver tabela 15.1). Após verificar que os valores de KMO (0.77) (ver tabela 15.2.), variância total explicada (71%) e fiabilidade (0.832) se situam dentro dos valores normativos, procedeu-se à análise factorial para as razões no final do semestre. Em baixo segue a tabela com o número de factores extraídos bem como os itens (i.e., razões) correspondentes.

Tabela 15. Factores e itens extraídos da análise factorial para T2.

Factor	Itens
1. Aversão à tarefa/Aborrecimento	<i>“Esperei pela vontade de fazer o trabalho até ao último minuto”; “Não tive energia para começar o trabalho”; “Senti que demorava demasiado tempo a escrever</i>

	<i>um trabalho”</i>
2. Medo de falhar	<i>“Fiquei preocupado com o facto de não corresponder às minhas próprias expectativas”; “Coloco padrões muito elevados para mim próprio e preocupo-me com o facto de não corresponder a esses mesmos padrões”; “Fiquei preocupado com o facto de ter uma má nota”</i>
3. Influência dos pares	<i>“Ressenti-me por ter de fazer coisas atribuídas por outros”; “Tive dificuldade em pedir informação a outras pessoas”; “Fiquei preocupado com o facto de que se me saísse bem os meus colegas se iriam ressentir comigo”</i>
4. Dificuldade na tomada de decisão	<i>“Não consegui escolher entre todos os tópicos”; “Estive preocupado que o professor não gostasse do meu trabalho”</i>
5. Revolta contra controlo/Dependência	<i>“Ressenti-me por ter pessoas a estabelecer prazos por mim”; “Esperei que um colega acabasse de fazer o seu trabalho de modo a que me pudesse dar algum conselho”</i>

Os resultados indicam que existem factores que permanecem tanto no início como no final do semestre (e.g. *Medo de falhar*, *Aversão à tarefa* ou *Aborrecimento* e *Revolta contra o controlo*). Contudo, emergem factores específicos tanto ao início do semestre (e.g. *Tomada de risco*) como ao final (e.g. *Influência dos pares* e *Dificuldade na tomada de decisão*). Existem também factores que implicam razões associadas a factores que Solomon & Rothblum (1984) identificaram como *Dependência dos pares* (e.g. no factor *Tomada de risco* em T1 e no factor *Revolta contra o controlo* em T2).

Discussão

O presente estudo pretendeu analisar as relações entre a ansiedade-estado, as preocupações não-patológicas e os níveis de procrastinação académica numa população jovem adulta de estudantes universitários do primeiro ano, uma vez que as taxas mais elevadas de procrastinação académica parecem recair nestes estudantes (Kachgal, Hansen, & Nutter, 2001; Lee, 2005 citado por Deniz et al., 2009). Mais concretamente, o objectivo foi explorar se um aumento dos níveis de ansiedade-estado do início para o final do semestre poderia ou não levar a um conseqüente aumento da procrastinação académica, bem como se a ansiedade-estado e a preocupação não patológica poderiam de alguma forma explicar a procrastinação académica, e finalmente, quais as preocupações que estariam subjacentes à procrastinação académica em ambos os momentos. O facto de se ter realizado um estudo com duas recolhas (i.e., no início e no final do semestre), permitiu não só uma visão mais ampla da problemática em questão, como também uma análise comparativa entre tempos, o que possibilitou a observação de mudanças no comportamento das variáveis testadas.

Se olharmos para a evolução das médias do início para o final do semestre, podemos verificar que, nas três variáveis em estudo, as alterações nas médias dos scores entre o início e o final do semestre não parecem sofrer grandes oscilações (i.e., os níveis do score médio de preocupação apesar de diminuírem ligeiramente, não são estatisticamente significativos entre o início ($M=17.43$) e o final do semestre ($M=17.20$); ($Z(1,66) = 0.068$; $p=0.795$), bem como os níveis de procrastinação que, apesar de sofrerem um ligeiro aumento entre o início ($M=28.21$) e o final ($M=28.89$), também não se revelam estatisticamente significativos ($Z(1,65) = 1.630$; $p=0.206$). Não obstante, os níveis de ansiedade-estado parecem sofrer um aumento significativo ($F(1,63) = 9.138$; $p < 0.005$) entre o início ($M=45.43$) e o final do semestre ($M=49.26$). Assim, a ansiedade-estado é a única variável que parece sofrer alterações significativas do início para o final do semestre. No fundo, as médias dos scores mantêm-se, abaixo do(s) ponto(s) médio(s) dos scores para as três variáveis.

As alterações observadas na ansiedade-estado remetem-nos para a primeira hipótese (*um aumento da ansiedade-estado entre o início e o final do semestre encontra-se positivamente associado a um aumento da procrastinação académica*) que nos diz que, se por um lado a ansiedade-estado e a procrastinação académica se revelam positiva e significativamente associadas no início do semestre ($r=0.380$; $p < 0.001$), indicando que a ansiedade-estado sentida pelos jovens nesta altura aparece associada a comportamentos procrastinatórios (Deniz et al., 2009; Spada et al., 2006; Rothblum et al., 1986), o mesmo já

não se verifica no final do semestre, sendo que aqui, o aumento da ansiedade-estado não se associa a um aumento da procrastinação académica ($r = -0.020$; $p = 0.872$).

Uma vez que as associações entre a ansiedade-estado e a procrastinação académica não se revelam igualmente conclusivas nos dois tempos, e ao comparar as médias, podemos evidenciar a ideia de que não se verifica uma relação directa, na medida em que um aumento da ansiedade-estado possa acompanhar um aumento da procrastinação académica, verificando-se que só existem alterações significativas na ansiedade-estado ($Z(1,63) = 9.318$; $p < 0.005$) e não na procrastinação académica ($Z(1,65) = 1.630$; $p = 0.206$). Adicionalmente, verifica-se que a variação entre o início e o final do semestre na ansiedade-estado não é significativamente associada à variação entre momentos na procrastinação académica ($r = 0.048$; $p = 0.715$). Isto sugere que um aumento dos níveis de ansiedade-estado entre o início e o final do semestre não conduz a um aumento na procrastinação académica. Deste modo, não se confirma a primeira hipótese.

Olhando para a associação inicial, podemos verificar que os níveis médios de ansiedade-estado encontram-se positiva e significativamente associados à procrastinação académica no início do semestre. Se inicialmente o jovem for alvo de múltiplos stressores (entre eles stressores académicos, perante os quais pode sentir que tem várias tarefas a desempenhar num curto espaço de tempo) e ainda precisar de espaço e tempo para gerir novas pressões e responsabilidades que acompanham a entrada na universidade (Chabaud et al., 2010; Denovan & Macaskill, 2013), pode acabar por sentir tensão, nervosismo e apreensão, agravando os seus níveis de ansiedade-estado (Spielberger, 1994 citado por Silva, 2003). Uma vez que estes jovens podem sentir-se “invadidos” pelo número de decisões que lhes são muitas vezes exigidas (Forte et al., 2013), muitos acabam por evitar ou adiar uma tarefa, não sabendo lidar com ela, ou seja, procrastinam academicamente. De facto, muitos jovens podem fazê-lo numa tentativa de prevenção de sentimentos desagradáveis, uma vez que não sabem como lidar com a(s) tarefa(s) (Dewitte & Lens, 2000). Assim, podem procrastinar de forma a tentar regular as emoções negativas que sentem (e.g. como o medo de falhar, um dos factores para as razões indicadas para a procrastinação no início do semestre).

Contudo, a procrastinação académica parece incluir falhas nos processos de auto-regulação, fazendo com que estes jovens, ao procrastinar, acabem por apresentar essas falhas, por exemplo, na rapidez e exactidão de execução de uma tarefa (Ferrari, 2001; Rabin et al., 2011), demonstrando que acabam por não ser bem-sucedidos nesta tentativa de regulação. Assim, falham não só em lidar com os stressores mas também em adoptar estratégias adequadas de *coping* (Davey et al., 1992). Consequentemente, no início do semestre, estes

estudantes podem sentir menores níveis de motivação interna (Deniz et al., 2010), identificarem-se menos com as tarefas (Dewitte & Lens, 2000), não conseguirem gerir de forma eficaz o tempo (Rabin et al., 2011; Solomon & Rothblum, 1984) e realizarem aprendizagens “superficiais” que acabam por resultar em performances académicas deterioradas, levando frequentemente a notas baixas e desistência do(s) curso(s) (Solomon & Rothblum, 1984). Assim, a associação observada vai de encontro às conclusões de outros estudos que referem que se a ansiedade-estado aumenta, a tendência procrastinatória também aumentaria (Deniz et al., 2009; Tice & Baumeister, 1997).

No final do semestre o desfecho parece ser outro, uma vez que não se verifica uma associação entre as variáveis ($r=-0.020$; $p=0.872$), apesar de se verificar um aumento dos níveis médios de ansiedade-estado. Ao invés de se verificar um aumento nos adiamentos/evitamentos das tarefas como no início do semestre, verifica-se que os níveis de procrastinação académica não sofrem alterações significativas, não confirmando a primeira hipótese. Tal pode ser explicado se considerarmos a possibilidade de surgir um aumento do locus interno nestes jovens, que se revela não só como consequência de uma sensação de responsabilidade acrescida, bem como com maiores níveis de consciência (e, uma vez que a consciência é um traço que reflecte autodisciplina, responsabilidade, motivação para a realização e cumprimento diligente de obrigações (Rabin et al., 2011)), podendo acabar por reduzir o evitamento da tarefa. Também podemos considerar um aumento do sentimento de identificação com a tarefa nestes jovens (i.e., os estudantes completam mais as tarefas, identificando-se mais com as acções (Dewitte & Lens, 2000)). Sendo assim, estes jovens podem acabar por sentir mais responsabilidade, possuindo um maior locus de controlo interno, e isso reflecte-se através da realização e cumprimento das tarefas, em vez de as adiar ou evitar. Podemos então pensar que, apesar dos jovens, em média, apresentarem níveis mais elevados de ansiedade-estado (i.e., estar num estado de excitação), podem acabar por se envolver em comportamentos de luta ao contrário da fuga inicial (DiTomasso et al. 2009, citado por Stein et al., 2009), evitando a procrastinação. Assim, à medida que a falha intenção-acção vai ficando mais estreita (Steel, 2007 citado por Rabin et al., 2011) (i.e., à medida que os prazos parecem menos distantes), a procrastinação parece não aumentar. Estas evidências vão de encontro a estudos anteriores, que concluíram que a relação entre ansiedade e procrastinação acaba por não se revelar linear (Scher & Osterman, 2002).

Uma vez que a ansiedade-estado parece não se relacionar totalmente com a procrastinação académica, podemos pensar que um aumento dos níveis médios da ansiedade-estado no final do semestre possa ser explicado pelo facto de estes jovens se encontrarem

numa fase da vida que, por si só implica um grande número de mudanças e pressões. Estas mudanças pressupõem factores externos, nem sempre necessariamente relacionados com a vida académica, mas por vezes relacionados com redes de suporte, gestão de expectativas e emoções ou até mesmo pressões financeiras e familiares (Denovan & Macaskill, 2013). A própria gestão entre os vários domínios (e.g. como o social, o académico e pessoal) pode também contribuir para exacerbar os níveis de ansiedade-estado no jovem adulto. Assim sendo, e como já referido, estes jovens estão numa fase da vida que por si só, se revela particularmente stressante e preocupante (Forte et al., 2011).

Atendendo aos objectivos propostos e delineados no início do estudo foi possível verificar que, na presente amostra, a procrastinação académica pode ser significativamente explicada pela preocupação tanto no início ($F(1,63) = 22.505; p < 0.001$) como no final do semestre ($F(1,67) = 43.075; p < 0.001$). Já a ansiedade-estado nunca se revelou um preditor significativo da procrastinação académica, nem no início ($p = 0.292$) nem no final do semestre ($p = 0.139$).

Estes resultados remetem-nos para a segunda hipótese (*A procrastinação académica pode ser explicada pela ansiedade-estado e pela preocupação, existindo uma relação entre as três variáveis*). Por um lado, apesar da ansiedade-estado não ser um preditor significativo (e, conseqüentemente, não poder explicar a procrastinação académica de forma independente), podemos pensar que o papel desta pode, em algum grau, inserir-se na sua relação com a preocupação (uma vez que se mostrou positiva e significativamente associada à ansiedade-estado no início do semestre ($r = 0.550; p < 0.001$) bem como estando presente em itens do STAI form Y1 (e.g. itens 7 e 17)). Isto reforça a ideia de que estes constructos acabam muitas vezes por ter uma relação íntima, na medida em que ambos definem os eventos como ameaçadores (Davey et al., 1992). Vários estudos comprovam relações entre estes dois conceitos (Davey et al., 1992; Kelly, 2008; Kelly & Paolini, 2014; Stober & Joorman, 2001). Contudo, a ansiedade pode, no fundo, acabar por se relacionar mais com a preocupação patológica (i.e., intensa e persistente) do que propriamente com a preocupação avaliada neste estudo, a preocupação não-patológica (Kelly, 2008) evidenciando assim o peso da preocupação como constructo independente e significativo, como é observado nesta amostra.

Desta forma, a preocupação pode ser pensada como diferente da ansiedade, uma vez que a preocupação é uma actividade cognitiva, mais semelhante ao processo de resolução de problemas, e parece frequentemente não só estar relacionada a factores externos (e.g. exames e qualificações) como também mais ligada ao *stress* (que, por sua vez não foi objecto de avaliação neste estudo) do que propriamente à ansiedade (Kelly, 2008). A preocupação

também pressupõe estratégias de *coping* específicas, (seja através de estilos activos de procura de informação, regulação afectiva ou o *coping* de evitamento (Davey et al., 1996)). Concordantemente, se olharmos para os resultados observados (i.e., a associação positiva e significativa entre preocupação e procrastinação tanto no início ($r=0.513$; $p<0.001$) como no final do semestre ($r=0.626$; $p<0.001$) bem como a relação da preocupação como variável preditora da procrastinação académica em ambos os momentos) podemos concluir que a preocupação não-patológica parece ser a mais ligada à procrastinação (Stober & Joorman, 2001).

Uma vez que estilos de *coping* como o de evitamento (Davey et al., 1996) encontram-se associados à preocupação, podemos pensar que estes jovens acabam por se preocupar, tentando de alguma forma reduzir o risco pessoal (Klein et al., 2009), mas falham nas suas tentativas, ficando “perdidos no pensamento”, testando e atrasando acções. Consequentemente, acabam por evitar, atrasar ou adiar a realidade externa (Stober & Joorman, 2001). Na presente amostra, este evitamento/adiamento reflecte-se através da procrastinação em tarefas académicas tais como o estudar para os exames, escrever um trabalho académico ou a realização da leitura semanal para acompanhar a matéria, em ambos os momentos. Estas temáticas que vão de encontro a estudos que observaram que estas actividades são objecto de procrastinação nos estudantes (Solomon & Rothblum, 1984) bem como de que a procrastinação e a preocupação se encontram associadas (Stober & Joorman, 2001; Spada et al., 2006), mais especificamente, à procrastinação decisiva ou cognitiva (Spada et al., 2006).

Comprovadas as associações e relações entre preocupação e procrastinação académica, não só em estudos anteriores como na presente amostra, torna-se pertinente explorar as preocupações que poderão estar por detrás da procrastinação académica, o que nos remete para a terceira hipótese (*As preocupações subjacentes à procrastinação académica modificam-se do início para o final do semestre*). Uma análise exploratória aos valores modais e às frequências absolutas no quartil que mais procrastinou, permite-nos concluir que maior parte destes jovens parecem preocupar-se “*extremamente*” (4) tanto no início como no final do semestre com o facto de poderem “*deixar o trabalho inacabado*” e “*frequentemente*” (3) com a ideia de que “*não vou conseguir manter a minha carga de trabalho actualizada*”.

Estes resultados remetem-nos para as evidências de que, estando a procrastinação decisiva/cognitiva associada à preocupação (Spada et al., 2006), podemos pensar que estes jovens podem preocupar-se de modo perfeccionista sobre erros e dúvidas (o que é verificado

também através do factor *Medo de falhar*, presente em ambos os momentos, e que inclui razões perfeccionistas sobre a ideia de competência como razão para a procrastinação académica (Solomon & Rothblum, 1984), bem como o factor *Dificuldade na tomada de decisão*, no final do semestre). Assim estes jovens preocupam-se, procurando muitas vezes certezas e evidências, e caso não as tenham, dão por si a atrasar as suas decisões e comportamentos (Stober & Joorman, 2001), procrastinando. No fundo, podem também sentir que não atingiram as suas próprias expectativas ou as dos outros (Solomon & Rothblum, 1984).

Segundo Solomon & Rothblum (1984), factores para a procrastinação académica como o *Medo de falhar* incluem não só variáveis como o perfeccionismo e a ansiedade-teste, mas também reflectem falta de confiança. Nesta amostra, essa falta de confiança é uma preocupação que se evidencia de forma “frequente” (3) tanto no início como no final do semestre (i.e., apesar das diferenças modais observadas no final, verificou-se que, em igual frequência absoluta (5), os jovens preocupam-se que lhes “falte confiança”). Consequentemente, estes jovens podem revelar uma falta de confiança ao tentar solucionar problemas, aumentando os seus níveis de preocupação (Davey et al., 1996), levando-os a preocuparem-se mais no final do semestre “frequentemente”(3) com o facto de se sentirem inseguros, o que pode levar ao adiamento das tarefas académicas.

Por outro lado, sabe-se que preocupações relacionadas com o *self* podem aumentar os níveis de ansiedade (Kelly, 2008). Concordantemente, nesta amostra verificámos também que existiam preocupações “frequentes” (3) relacionadas com o próprio (e.g. “*Que não tenha atingido muito na vida*”; “*Que nunca irei atingir as minhas ambições*”) em ambos os momentos. Estas preocupações podem-se relacionar não só com factores ligados ao *Medo de falhar*, como também se encontram associados a uma baixa auto-estima (Solomon & Rothblum, 1984).

A análise às razões para a procrastinação académica indica ainda factores como a *aversão à tarefa/aborrecimento*. Estes factores podem reflectir falhas na gestão do tempo (“*Esperei pela vontade de fazer o trabalho até ao ultimo minuto*”), que se revelam associadas com a preocupação (Kelly, 2008). Consequentemente, também podem reflectir um menor locus de controlo interno (característico dos procrastinadores), fazendo com que muitas vezes estes jovens possam efectivamente afirmar que o seu fraco desempenho se deve a factores externos e não pessoais, estando assim de certa forma a proteger a própria auto-estima (Ferrari, 2001). Outros factores incluem ainda *dependência* e *influência dos pares* ou *revolta contra o controlo*, o que se pode dever a uma dependência dos procrastinadores académicos

pelos pares, mais especificamente pelos amigos, com vista a obter suporte social e emocional (Ferrari, 2000).

Conclusão

Atendendo aos objectivos propostos deste estudo, foi possível concluir que a procrastinação académica pode ser significativamente explicada pela preocupação não patológica tanto no início como no final do semestre. Porém, e apesar do(s) modelo(s) de regressão linear múltipla se revelarem significativos nos dois momentos ($p < 0.001$), a ansiedade-estado nunca se revelou um preditor significativo. Assim, após uma regressão linear nos dois momentos, foi visível uma relação mais forte e significativa entre preocupação e procrastinação evidenciando o papel da preocupação como constructo independente da ansiedade-estado.

Deste modo, a procrastinação académica pode, como Stober & Joorman (2001) observaram, relacionar-se com o quanto uma pessoa se preocupa, independentemente de como é que a pessoa se sente acerca da sua própria preocupação. Isto evidencia a ideia de que a procrastinação académica se encontra mais associada a variáveis cognitivas como a preocupação, e nem sempre parece manter uma relação linear com variáveis do foro afectivo, como a ansiedade-estado. Se por um lado podemos pensar que existe uma ligação intrínseca entre ansiedade e preocupação (Stober & Joorman, 2001; Davey et al., 1992; Kelly, 2008; Kelly & Paolini, 2014) por outro, o papel da preocupação acaba por ter destaque na medida em que as suas associações com a procrastinação académica são mais evidentes (i.e., as únicas que se mantêm positivas e significativas nos dois momentos). Isto demonstra que os jovens que mais procrastinaram na presente amostra acabam por se preocupar, tentando solucionar um problema, mas acabam por falhar nas suas intenções, ficando “perdidos no pensamento”, acabando por falhar nas suas estratégias de *coping* (Davey et al., 1992). Ao falhar em adoptar estratégias de *coping* adequadas, podem utilizar estratégias como o evitamento (Davey et al., 1992), acabando por responder com o adiar ou evitar as tarefas académicas.

Assim, podemos ir de encontro às evidências que nos demonstram que a procrastinação pode ser explicada directamente, por um lado, pela preocupação sobre um atraso (“*Que deixe o trabalho inacabado*” ou “*Que não consiga manter a minha carga de trabalho actualizada*”) e indirectamente, por outro, pela tendência de adiar estratégias de *coping* adaptativas (Ferrari & Diaz-Morales, 2014). O resultado é a procrastinação académica

em tarefas como o “*estudar para os exames*” e “*escrever um trabalho académico*” ou “*realizar a leitura semanal para acompanhar a matéria*”.

Uma vez que esta fase se revela um período de incertezas, muitos jovens podem preocupar-se reflectindo também uma dificuldade nos processos de tomada de decisão (factor evidente como razão para a procrastinação no final do semestre), o que nos leva à conclusão de que os jovens que mais procrastinaram nesta amostra serão tendencialmente procrastinadores académicos decisivos/cognitivos bem como pessimistas. De acordo com os estudos, estes procrastinadores parecem ser os que mais se preocupam (Milgram, 1992; Spada et al., 2006), não sabendo lidar com as tarefas, reflectindo frequentemente um maior medo de falhar (Dewitte & Lens, 2000).

Portanto, se por um lado, no início do semestre, o seu medo de falhar reflecte razões que se interligam com uma falta de confiança (Solomon & Rothblum, 1984), no final do semestre este medo de falhar parece espelhar-se também através do perfeccionismo, indicando que os jovens que mais procrastinam academicamente podem fazê-lo por sentir que não corresponderam às suas próprias expectativas ou às dos outros, preocupando-se sobre eventuais erros e dúvidas sobre as tarefas, dando por si a adiar, prolongar ou evitar as tarefas académicas (Stober & Joorman, 2001; Kelly, 2008). Isto acaba por incapacitar estes jovens de atingirem os seus objectivos e de adoptarem estilos de vida saudáveis (Ferrari & Diaz-Morales, 2014).

Os resultados provenientes da presente amostra podem levar-nos a concluir que estes jovens também podem estar a procrastinar academicamente devido a factores que estão associados à procrastinação académica, mas que não foram devidamente mensuráveis neste estudo, tais a gestão do tempo (Solomon et al., 1986; Ferrari, 2001), baixa tolerância à frustração (Solomon & Rothblum, 1984), dificuldade nos processos de tomada de decisão (Spada et al., 2006), medo de falhar, depressão (Solomon & Rothblum, 1984) e perfeccionismo (Stober & Joorman, 2001).

Por fim, e apesar da ansiedade-estado se revelar associada à procrastinação académica destes jovens no início do semestre, não foi encontrada uma relação directa ou explicativa entre as variáveis procrastinação académica e ansiedade-estado nos dois momentos. Isto implica que, por um lado, no início do semestre podemos verificar que os jovens à medida que vão ficando mais ansiosos procrastinam mais, tentando assim regular os afectos e cognições negativas através da procrastinação (Scher & Osterman, 2002; Spada et al., 2006). Uma vez que apresentam medos subjacentes como o medo de falhar ou demonstram aversão à tarefa e aborrecimento, os seus níveis de motivação interna podem ser inferiores, bem como o

seu locus de controlo interno, uma vez que, ao procrastinar podem acabar por atribuir as causas para o seu insucesso a factores externos (Ferrari, 2001). Falham assim nesta tentativa de regulação acabando por demonstrar falhas auto-regulatórias (Rabin et al., 2011), o que acarreta consequências que vão desde o fraco rendimento e baixa confiança sobre o desempenho (Ferrari, 2001) a uma fraca adaptação e a uma pobre saúde mental (Ferrari & Díaz-Morales, 2014).

Por outro lado, no final do semestre o mesmo não acontece, sendo que o score médio de ansiedade-estado parece aumentar significativamente, mas este aumento não parece acompanhar um aumento consequente da procrastinação académica. Isto porque, não só a relação entre ambos os constructos não se revela linear (Scher & Osterman, 2002) como a ansiedade-estado pode não estar necessariamente associada à procrastinação académica ou até porque se poderão verificar aumentos de ansiedade-estado associados a outros tipos de ansiedades, como a ansiedade-teste (i.e., ansiedade perante exames ou qualificações). No final do semestre, também o medo de falhar e a aversão à tarefa parecem ser factores salientes que levam frequentemente a uma sensação de desconforto interno e subjectivo, acabando por levar à procrastinação académica, impedindo muitas vezes estes jovens de atingirem os seus objectivos, apresentando não raras vezes pobres níveis de saúde mental.

Limitações e Estudos Futuros

Apesar dos resultados obtidos, é importante mencionar que o tamanho da amostra sofreu uma grande redução entre a primeira recolha, no início do 2º semestre (N=248) e a segunda recolha no final do semestre (N=80), sendo que apenas 69 estudantes participaram de igual modo nos dois momentos de recolha de dados. Podemos pensar que tamanha redução pode dever-se a vários factores. Entre eles, podemos encontrar alguns característicos dos procrastinadores comportamentais, como por exemplo, não comparecer às aulas, o que se pode confirmar na segunda recolha de dados, podendo supor que estes jovens podem acabar por se envolver em actividades de lazer em períodos que antecedem avaliações, evidenciando uma possível falha auto-regulatória, (e.g. ir a festas ou sair com os pares), e uma menor capacidade de resistir a tentações sociais (Rabin et al.,2011)). Podemos assim pensar no papel da influência dos pares nos comportamentos procrastinatórios, sendo que também foi um dos factores correspondente às razões para a procrastinação dos jovens que participaram no estudo no final do semestre. Também é possível reflectir que, quando as exigências cognitivas de uma tarefa aumentam, alguns jovens podem acabar por procrastinar comportamentalmente e

como estratégia de auto-sabotagem (Chabaud et al., 2010), permanecendo nas aulas os jovens não-procrastinadores ou os procrastinadores decisivos/cognitivos, que por sua vez, e de acordo com os resultados obtidos, se têm demonstrado associados a maiores níveis de preocupação (Spada et al., 2006).

Tal redução da amostra, além de não ser facilmente controlada dentro do universo permitido para a recolha de dados (i.e., FDUL) não permite, no fundo, inferir resultados significativos, sendo que este estudo pode acabar por não ser uma amostra indicativa da realidade dos estudantes universitários do primeiro ano.

Adicionalmente, verificou-se que os scores das médias finais a que esta amostra se refere, mantêm-se maioritariamente abaixo do ponto médio dos scores das respectivas escalas, o que significa que, em geral falamos de jovens que sofreram fracas oscilações no decurso do tempo e, conseqüentemente, mantiveram-se sempre pouco ou medianamente ansiosos, de igual modo, pouco preocupados e pouco ou medianamente procrastinadores. Estas fracas oscilações também podem dever-se ao curto espaçamento entre ambas as recolhas (uma vez que entre a primeira (Fevereiro) e a segunda (Final de Abril) recolha só passaram cerca de dois meses), que foi estipulado consoante a disponibilidade da FDUL, consoante os horários da cadeira disponível para a recolha (i.e., Introdução ao Estudo do Direito II) bem como após uma breve conversa com os professores sobre a melhor altura para recolha de dados, tanto no início como no final do semestre (i.e., o mais próximo das avaliações possível), de modo a recolher o maior número possível de alunos.

Outra limitação deste estudo vai de encontro às condições em que se realizou a recolha de dados e que, por um lado, acabaram por condicionar as potencialidades do estudo em termos de tamanho da amostra e, conseqüentemente condicionar a profundidade do conhecimento sobre a realidade dos estudantes face à problemática estudada. A falha nas contribuições foi visível, pela escassez de resposta por parte de mais de dez universidades contactadas, entre as quais apenas se obteve a resposta e autorização para a realização da recolha por parte da FDUL (o que condiciona a amostra a estudantes que apenas frequentam o curso de Direito, não abrangendo outros cursos (e.g. Engenharia, Medicina, Física, Psicologia, Biologia, etc.)).

Assim, outros cursos deverão ser objecto de estudos futuros, uma vez que poderão envolver outro tipo de preocupações, diferentes níveis de ansiedade-estado e eventualmente diferentes implicações nos níveis de procrastinação académica. É igualmente importante referir a limitação do período em que se realizou o próprio estudo, sendo que só foi feita a recolha de dados no início e final do 2º semestre do ano lectivo 2014/2015, dadas as

limitações temporais inerentes à realização de uma dissertação de mestrado. O facto de a recolha ter sido feita apenas no segundo semestre pode implicar alterações nas variáveis, uma vez que estes estudantes já entraram em contacto com a realidade académica e algumas das suas implicações no primeiro semestre, e consequentemente podem ter outras perspectivas, nomeadamente mais adaptativas, perante as tarefas académicas. Estudos futuros devem ter em conta que, para um maior conhecimento da realidade em causa, é mais vantajoso prolongar o espaçamento entre as recolhas de dados (e.g. ao longo de um ano lectivo ou ao longo de um período mais espaçado, como uma licenciatura). Também será importante replicar o estudo em fases transitórias do percurso académico, sejam elas um primeiro e último ano de licenciatura, mestrado ou doutoramento. Assim, será igualmente vantajoso comparar as diferenças entre os anos iniciais na universidade, (i.e., as suas ansiedades, preocupações e consequentes níveis de procrastinação académica) e os últimos anos, bem como aumentar o número da amostra, de modo a obter resultados mais fiáveis.

É contudo igualmente vantajoso ver o papel que tanto variáveis mais sociodemográficas (como o rendimento ou agregado familiar (Rosário et al., 2009), se é trabalhador-estudante ou não) como diferentes variáveis psicológicas possam ter associadas à procrastinação académica e à escala utilizada neste estudo (PASS), sejam elas o papel das cognições irracionais (Solomon & Rothblum, 1984), diferentes estilos de *coping* (Davey et al., 1992), ou níveis de auto-eficácia. É legítimo pensar que os jovens objecto da presente amostra também podem procrastinar academicamente devido a variáveis não testadas neste estudo e, já anteriormente associadas com a procrastinação, como a depressão, baixa auto-estima (Solomon & Rothblum, 1984), percepção da dificuldade das tarefas (Rosário et al., 2009) desempenho nas tarefas (Tice & Baumeister, 1997), assertividade ou até mesmo a dificuldade em expressar sentimentos (Ferrari & Díaz-Morales, 2014).

Também seria importante analisar o papel que outros tipos de ansiedades relacionadas não só com a preocupação (e.g. ansiedade generalizada) como com as avaliações académicas (e.g. ansiedade-teste) teriam sobre a procrastinação académica, e que diferenças se poderiam observar, comparativamente com a ansiedade-estado. Podemos também pensar que seria interessante adaptar as preocupações, não a domínios gerais como no presente estudo, mas ao nível académico, medindo especificamente preocupações relacionadas com as actividades procrastinatórias mais problemáticas (e.g. estudar para os exames ou realizar a leitura semanal) afinando uma possível intervenção no tipo de preocupação, que tenha como objectivo diminuir a procrastinação em determinada(s) actividade(s) académica(s). Ao intervir nas preocupações específicas a determinada tarefa (que leva o jovem a adiá-las), seria também

desejável promover a adopção de estratégias adaptativas de *coping* face a tarefas que se apresentam como desagradáveis ou como motivo de preocupação e indecisão, alterando o modo de perceber a tarefa, aumentando os níveis de motivação e, conseqüentemente, ajudando estes jovens a regularem as cognições e o afecto.

É importante destacar que os resultados deste estudo indicam a presença de ligações de variáveis como a ansiedade e a procrastinação com ideias perfeccionistas já comprovadas por outros autores (Solomon & Rothblum, 1984; Stober & Joorman, 2001). Como tal, sugere-se a introdução da variável perfeccionismo bem como uma análise e escrutínio de possíveis conseqüências não só nos níveis de procrastinação académica, mas também testar a sua eventual relação com estilos de *coping*, bem como o seu papel na procrastinação de determinadas tarefas académicas, de modo a melhorar a prevenção de comportamentos procrastinatórios nos jovens estudantes. Por falar em prevenção, e uma vez que actividades como o estudar para os exames, escrever trabalhos académicos e realizar actividades de leitura semanal (tarefas que implicam variáveis como a organização, gestão do tempo e motivação interna) se revelaram problemáticas para estes jovens, é então relevante pensar na importância da criação de um programa de prevenção que tenha como base as descobertas deste estudo (incluindo tanto o tipo de preocupações, como conseqüentes razões para a procrastinação) e que impulsione medidas que possam diminuir os níveis de procrastinação académica nos estudantes.

Referências:

- Albert, E. (2008). Stress e ansiedade. In *Dicionário Enciclopédico da Psicologia (1ªed., 375-378)*. Lisboa: Texto & Grafia, Lda.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*. Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- American Psychological Association (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association, Sixth Edition*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Babcock, L. R., MaloneBeach, E. E., Hou, B. & Smith, M. (2012). The experience of worry among young and older adults in the United States and Germany: A cross-national comparison. *Aging & Mental Health, 16(4)*, 413-422.
- Bachion, M. M., Peres, A. S., Belisário V. L. & Carvalho, E. C. (1998). Estresse, ansiedade e coping: uma revisão dos conceitos, medidas e estratégias de intervenção voltadas para a prática de enfermagem. *Revista Mineira de Enfermagem, 2(1)*, 33-39.
- Boehnke, K., Schwartz, S., Stromberg, C., & Sagiv, L. (1998). The structure and dynamics of worry: Theory, measurement, and cross-national replications. *Journal of Personality, 66(5)*, 745-782.
- Cameron, L. & Murphy, J. (2002). Enabling young people with a learning disability to make choices at a time of transition. *British Journal of Learning Disabilities, 30*, 105-112.
- Cassidy, T. (2001). Self-categorization, coping and psychological health among unemployed mid-career executives. *Counselling Psychology Quarterly, 14 (4)*, 303-315.
- Chabaud, P., Ferrand, C., & Maury, J. (2010). Individual differences in undergraduate student athletes: the roles of perfectionism and trait anxiety on perception of procrastination behavior. *Social Behavior and Personality, 38(8)*, 1041-1056.
- Cohen, S., Janicki-Deverts, D. & Miller, G. E. (2007). Psychological stress and disease, *JAMA, 298(14)*, 1685-1687.

- Cooke, R., Bewick, B. M., Barkham, M., Bradley, M., & Audin, K.,(2006). Measuring, monitoring and managing the psychological well-being of first year university students. *British Journal of Guidance & Counseling, 34 (4)*, 505-517.
- Covarrubias, R. & Fryberg, S. A. (2015). Movin' on up (to college): first-generation college students' experiences with family achievement guilt. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 21(3)*, 420-429.
- Craig, J. K., Phil, M. & Chamberlain, R. S. (2009). The neuropsychology of anxiety disorders. In Stein, J.D., Hollander, E., & Rothbaum, O. B. (Eds.), *Textbook of anxiety disorders*. Arlington: American Psychiatric Publishing.
- Davey, G. C. L., Hampton, J., Farrell, J., & Davidson, S. (1992). Some characteristics of worrying: evidence for worrying and anxiety as separate constructs. *Personal Individual Differences, 13(2)*, 133-147.
- Davey, G. C. L., Jubb, M., & Cameron, C. (1996). Catastrophic worrying as a function of changes in problem-solving confidence. *Cognitive Therapy and Research, 20(4)*, 333-344.
- Deniz, M. E., Tras, Z., & Aydogan, D. (2009). An investigation of academic procrastination, locus of control and emotional intelligence. *Educational Sciences: Theory & Practice, 9(2)*, 623-632.
- Denovan, A., & Macaskill, A. (2013). An interpretative phenomenological analysis of stress and coping in first year undergraduates. *British Educational Research Journal, 39(6)*, 1002-1024.
- Dewitte, S., & Lens, W.(2000). Procrastinators lack a broad action perspective. *European Journal of Personality, 14*, 121-140.
- DiTomasso, R.A., Freedman, A., Carvajal, R. & Zahn, B.(2009). Cognitive-Behavioral concepts of anxiety. In J.D. Stein, E. Hollander, & O.B. Rothbaum (Eds.), *Textbook of anxiety disorders*. Arlington: American Psychiatric Publishing.
- Ferrari, J. R. (2000). Procrastination and Attention: Factor analysis of attention deficit, boredomness, intelligence, self-esteem and task delay frequencies. *Journal of Social Behavior and Personality, 15 (5)*, 185–196.

- Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: effects of cognitive load, self-awareness and time limits on working best under pressure. *European Journal of Personality, 15*, 391-406.
- Ferrari, J. R., & Díaz-Morales, F. J. (2014). Procrastination and mental health coping: a brief report related to students. *Individual Differences Research, 12 (1)*, 8-11.
- Ferrari, J. R., & Landreth, N. (2014). “Guess i am a procrastinator”: Self and other perceptions among rural US citizens. *North American Journal of Psychology, 16(1)*,121-128.
- Ferrari, J. R., Johnson J. L. & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: theory, research and treatment*. New York: Plenum press. Obtido em 12 de Maio de 2015 através de https://books.google.pt/books?id=Lu4r0H_wcVcC&pg=PA15&hl=pt-PT&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false
- Forte, M., Jahoda, A., & Dagnan, D. (2011). An anxious time? Exploring the nature of worries experienced by young people with a mild to moderate intellectual disability as they make the transition to adulthood. *British Journal of Clinical Psychology, 50*, 398-411.
- Gouveia, M. J. C. (2013). *Conflito interparental, vinculação aos pais e competências sociais do jovem adulto*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica). Faculdade de Psicologia: Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Haslam, S. A. & McGarty, C. (2003). *Research methods and statistics in psychology*. London: Sage foundations of psychology.
- Hofer, M. A. (2009). Evolutionary concepts of anxiety. In J.D. Stein, E. Hollander, & O.B. Rothbaum (Eds.), *Textbook of anxiety disorders*. Arlington: American Psychiatric Publishing.
- Kelly, W. E. (2008). Anxiety and stress as contributory factors in pathological and nonpathological worry. *Psychology Journal, 5(3)*, 147-157.
- Kelly, E. W., & Paolini, L. (2014). The relationship between worry and family functioning among young adults. *Individual Differences Research, 12(1)*, 31-37.

- Kelman, H. (1957). A Unitary Theory of Anxiety. *American Journal Of Psychoanalysis*, 17(2),127-152.
- Klein, M. P. W., Zajac, E. L. & Monin, M. M. (2009). Worry as a moderator of the association between risk perceptions and quitting intentions in young adult and adult smokers. *Annual Behavioral Medicine*, 38, 256-261.
- Lupien, S. J., Maheu, F., Tu, M., Fiocco, A. & Schramek, T. E. (2007). The effects of stress and stress hormones on human cognition: implications for the field of brain and cognition. *Brain and Cognition*, 65, 209-237.
- Lyons, L. (2003, 15 July). Angst Aplenty: Top worries of young Americans. *The Gallup Organization, Education & Youth*, pp.1-5.
- Maatta, S., Nurmi, J. & Majava, E. M. (2002). Young adults' achievement and attributional strategies in the transition from school to work: Antecedents and Consequences. *European Journal of Personality*, 16, 295-311.
- Margis, R., Picon, P., Cosner, A. F. & Silveira, R. O. (2003). Relação entre estressores, estresse e ansiedade. *Revista Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, 25(1), 65-74.
- Maroco, J. & Bispo, R. (2005). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. Lisboa: Climepsi.
- Mata, A. & Silva, M. (2006). Validação da Versão Portuguesa da Escala de Procrastinação. In Machado, C., Almeida, L., Guisande, M.A., Gonçalves, M., Ramalho, V. (Coords). *Actas da XI conferência internacional de avaliação psicológica: Formas e Contextos* (pp.461-469). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- McEwen, B. S. (2000). Allostasis and allostatic load: implications for neuropsychopharmacology. *Neuropsychopharmacology*, 22(2), 108-124.
- Milgram, N. (1992). Procrastination. *Encyclopedia of Human Biology* (vol.6, pp.149-155). San Diego, California: Academic Press Inc.
- Newman, B. M., & Newman, P. R. (1975). *Development through life: A psychological approach*. Homewood: Dorsey.
- Oliveira, G. (2014). Notas de uma cadeira de Psicobiologia do Stress. ISPA, Lisboa.

- Papp, A. L., (2009). Phenomenology of generalized anxiety disorder. In J.D. Stein, E.Hollander & O.B. Rothbaum (Eds.), *Textbook of anxiety disorders*. Arlington: American Psychiatric Publishing.
- Peixoto, J. L. P. (2007). *Avaliação em Psicologia da Saúde: Instrumentos publicados em português*. Coimbra: Quarteto.
- Perkins, M. A. and Inchley-Mort, L. S., Corr, J.P., Pickering, D. A.& Burgess, P.A. (2012). A Facial Expression for Anxiety. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(5), 910-924.
- Popoola, B. I. (2005). A study of procrastinatory behavior and academic performance of undergraduate students in south western Nigeria. *Journal of Social Sciences*, 11(3), 215-218.
- Power, M., & Dalgleish, T. (1997). Fear. In M. Power, & T.Dalgleish (Eds.), *Cognition and emotion: From order to disorder* (pp. 199-207). Hove: Psychology Press.
- Rabin, L. A., Fogel, J., & Nutter-Upham, K. E.(2011). Academic procrastination in college students: the role of self-reported executive function. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 33(3), 344-357.
- Robotham, D., Julian, C. (2006). Stress and the higher education student: a critical review of the literature. *Journal of Further and Higher Education*, 30(2), 107-117.
- Rosário, P., Costa, M., Núñez, J.C., González-Pienda, J., Solano, P. & Valle, A. (2009). Academic procrastination: associations with personal, school and family variables. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 118-127.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J. & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33 (4), 387-394.
- Scher, S. J. & Osterman, N. M. (2002). Procrastination, conscientiousness, anxiety, and goals: exploring the measurement and correlates of procrastination among school-aged children. *Psychology in the Schools*, 39 (4), 385-398.
- Senturk, R. (2011). Anxiety and Fear in Children's Films. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(3), 1122-1132.

- Silva, R. D. (2003). Inventário de estado-traço de ansiedade (S.T.A.I). In M., Gonçalves, R. M., Simões, S. L., Almeida, C. Machado (Coords.) *Avaliação Psicológica: Instrumentos validados para a População Portuguesa* (Vol.1, pp.45-63). Coimbra: Quarteto Editora.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic Procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31 (4), 503-509.
- Spada, M. M., Niou, K., & Nikcevic, A.V. (2006). Metacognitions, emotions and procrastination. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 20(3),319-326.
- Stober, J. & Joormann, J. (2001). Worry, procrastination, and perfectionism: differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 25 (1), 49-60.
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress and health: the costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454-458.

Anexos

Anexo A1: Contactos das Universidades

ISCTE

Endereço: Avenida das Forças Armadas, 1649-026 Lisboa

Telefone: 21 790 3000

Instituto Superior Técnico

Conselho Gestão: cg@tecnico.ulisboa.pt

Telefone: 21847000

Faculdade de Direito Universidade de Lisboa

Contacto Geral Tel. 21 798 46 00

Núcleo de Gestão de Recursos Humanos

Tel: 21 798 46 30

e-mail: servicopessoal@fd.ul.pt

Faculdade de Medicina Universidade de Lisboa

Tel. Geral 21 798 51 02 / 21 799 95 38

Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

Campo Grande 1749-016 Lisboa, Tel. 217 500 000, E-mail: info@ciencias.ulisboa.pt

Faculdade de Letras

Telefone: 217 920 000

e-mail: info@letras.ulisboa.pt

Faculdade de Economia de Lisboa (Nova)

Telefone: 21 380 1600

e-mail: nova_sbe@novasbe.pt

Recursos humanos: srh@novasbe.pt

ISEG

t: (+351) 213 925 800

Secretaria das licenciaturas:

e-mail: seclic@iseg.ulisboa.pt

t: (+351) 213 925 800/1

f: (+351) 213 974 153

Faculdade de Engenharia de Lisboa (ISEL)

Telefone (+351) 218 317 000

e-mail: isel@isel.pt

Escola superior de educação de Lisboa

Telefone: (+351) 217115500

e-mail: s.academicos@eselx.ipl.pt

Faculdade de Arquitectura

Rua Sá Nogueira | Pólo Universitário | Alto da Ajuda |1349-055 Lisboa

Tel. +351 213 615 000

Faculdade de Farmácia

Avenida Professor Gama Pinto

1649-003

Lisboa – Portugal

Telefone: 217946400

e-mail: geral@ff.ulisboa.pt

Anexo A2: Requerimento para a recolha de dados



Requerimento para a Recolha de Dados 2014/2015

Eu, Marta Maria Carvalho Rodrigues Branco, aluna nº20010 do 5º ano do mestrado integrado em Psicologia Clínica do ISPA, venho por este meio requerer a recolha de dados nesta Instituição com o intuito de realizar a minha dissertação de mestrado, direcionada para a área da Ansiedade, e mais especificamente dentro do tema “Ansiedade, Preocupações e Procrastinação” sobre a orientação do Prof. Doutor Csongor Juhos.

Tendo em conta que a fase jovem adulta é marcadamente ansiogénica (Ersoy-Kart & Erdost, 2008) bem como envolta de preocupações (Babcock et al., 2012), e uma vez que a ansiedade se revela associada ao comportamento de procrastinação (Spada, Hiou & Nikcevic, 2006), torna-se relevante um estudo com base na população jovem adulta a partir do qual mais tarde se possa intervir sobre as preocupações subjacentes ao processo de procrastinar, bem como examinar as correlações existentes entre as 3 variáveis (Preocupação, Procrastinação e Ansiedade).

A metodologia que se prevê para este estudo será quantitativa realizada a partir de questionários, os quais medirão cada uma das variáveis e pretende-se passá-los aos alunos, no ambiente de sala de aula. Pretende-se que este estudo seja de medições repetidas (neste caso ao longo de um semestre lectivo), o que prevê 2 momentos avaliativos (início do semestre (Fevereiro), final semestre (Maio/Junho)). Estima-se que será necessário um mínimo de uma amostra de $N = 120$ o que pressupõe cerca de quatro turmas, cada uma com aproximadamente trinta alunos, no primeiro ano da universidade. Neste sentido, venho por este meio solicitar a Vossa Excelência a colaboração na realização deste estudo, permitindo o acesso à amostra desejada, afirmando desde já que será garantido o anonimato de todos os participantes e a confidencialidade dos dados.

Lisboa, 29 de Dezembro de 2014

Anexo B1: Folha inicial do conjunto de questionários com código de identificação e dados sociodemográficos

Já deste por ti a engonhar num trabalho e a desesperar quando chega a data de entrega?

Os presentes questionários pretendem ajudar a perceber as relações entre a ansiedade, domínios de preocupação e procrastinação académica em jovens universitários do 1º ano. Para o efeito, será necessária uma colaboração repetida, a primeira no início do semestre e uma segunda no final do semestre.

De seguida apresentam-se três questionários, cada um mede por ordem, a Ansiedade, as Preocupações e a Procrastinação (i.e., adiar tarefas).

Para a criação de um código de identificação, necessitamos que coloque nos quadrados baixo, por ordem, a sua Data de Nascimento (DD/MM/AA), a letra inicial do seu Primeiro nome e a letra inicial do seu Último nome.

A sua participação é voluntária e os dados são confidenciais.

Por favor, se tiver alguma dúvida levante o braço para chamar a investigadora.

CÓDIGO PESSOAL CONFIDENCIAL

--	--	--

(DD/MM/AA) Letra Primeiro Nome Letra Último Nome

Sexo: Feminino Masculino

Idade: _____

Anexo B2: Primeiro questionário: STAI, form Y1, traduzido e validado para a população portuguesa por Danilo Silva (2003).

Q1

E__

Em baixo encontra uma série de frases que as pessoas costumam usar para se descreverem a si próprias.

Leia cada uma delas e faça um círculo no número à direita da frase que indique como se sentiu no geral, durante a última semana. Não há respostas certas nem erradas. Não leve muito tempo com cada frase, mas dê a resposta que melhor lhe parece descrever os seus sentimentos neste momento.

		Nada	Um Pouco	Moderado	Muito
1.	Sinto-me calmo	1	2	3	4
2.	Sinto-me seguro	1	2	3	4
3.	Estou tenso	1	2	3	4
4.	Sinto-me esgotado	1	2	3	4
5.	Sinto-me à vontade	1	2	3	4
6.	Sinto-me perturbado	1	2	3	4
7.	Presentemente, ando preocupado com desgraças que possam vir a acontecer	1	2	3	4
8.	Sinto-me satisfeito	1	2	3	4
9.	Sinto-me assustado	1	2	3	4
10.	Estou descansado	1	2	3	4
11.	Sinto-me confiante	1	2	3	4
12.	Sinto-me nervoso	1	2	3	4
13.	Estou inquieto	1	2	3	4
14.	Sinto-me indeciso	1	2	3	4
15.	Estou descontraído	1	2	3	4
16.	Sinto-me contente	1	2	3	4
17.	Estou preocupado	1	2	3	4
18.	Sinto-me confuso	1	2	3	4
19.	Sinto-me uma pessoa estável	1	2	3	4
20.	Sinto-me bem	1	2	3	4

**Anexo B3: Segundo questionário: WDQ-SF (short-form) de (Stober & Joorman,2001)
devidamente traduzido para a língua portuguesa.**

Q2

Por favor marque para cada uma das seguintes afirmações o número apropriado que demonstre o quanto se PREOCUPA:

	Nada	Um pouco	Moderadament e	Frequentemente	Extremamente
<i>Eu preocupo-me...</i>					
1. Que nunca irei atingir as minhas ambições	0	1	2	3	4
2. Que não vou conseguir manter a minha carga de trabalho actualizada	0	1	2	3	4
3. Que não tenha possibilidades para pagar coisas	0	1	2	3	4
4. Com o facto de me sentir inseguro	0	1	2	3	4
5. Que não tenha meios para poder pagar as contas	0	1	2	3	4
6. Que deixe o trabalho inacabado	0	1	2	3	4
7. Que me falte confiança	0	1	2	3	4
8. Que não seja atractivo	0	1	2	3	4
9. Que irei perder amigos próximos	0	1	2	3	4
10. Que não tenha atingido muito na vida	0	1	2	3	4

Anexo B4: Terceiro questionário: PASS (Procrastination Assessment Scale for Students) de (Solomon & Rothblum,1984) devidamente traduzida para a língua portuguesa.

Q3

Áreas de Procrastinação

Para cada uma das seguintes actividades, por favor indique o grau com que adia ou procrastina. Avalie cada item na escala de 1 a 5 de acordo com a frequência com que espera até ao último minuto para realizar a actividade. Depois, indique na escala de 1 a 5 o grau em que sente que a procrastinação dessa tarefa é um problema. Finalmente, indique na escala de 1 a 5 o grau em que gostaria de diminuir a sua tendência para procrastinar em cada tarefa.

I. ESCREVER UM TRABALHO ACADÉMICO

1. Até que ponto procrastina nesta tarefa?

Nunca Procrastino	Quase Nunca	Às vezes	Quase Sempre	Procrastino Sempre
1	2	3	4	5

2. Até que ponto procrastinar nesta tarefa é um problema para si?

Não é um problema	Quase Nunca	Às vezes	Quase Sempre	Sempre um Problema
1	2	3	4	5

3. Até que ponto pretende diminuir a sua tendência para procrastinar nesta tarefa?

Não Pretendo Diminuir		Um Pouco		Definitivamente Pretendo Diminuir
1	2	3	4	5

II. ESTUDAR PARA OS EXAMES

4. Até que ponto procrastina nesta tarefa?

Nunca Procrastino	Quase Nunca	Às vezes	Quase Sempre	Procrastino Sempre
1	2	3	4	5

5. Até que ponto procrastinar nesta tarefa é um problema para si?

Não é um problema	Quase Nunca	Às vezes	Quase Sempre	Sempre um Problema
1	2	3	4	5

6. Até que ponto pretende diminuir a sua tendência para procrastinar nesta tarefa?

Não Pretendo Diminuir		Um Pouco		Definitivamente Pretendo Diminuir
1	2	3	4	5

III. REALIZA A LEITURA SEMANAL PARA ACOMPANHAR A MATÉRIA

7. Até que ponto procrastina nesta tarefa?

Nunca Procrastino	Quase Nunca	Às vezes	Quase Sempre	Procrastino Sempre
1	2	3	4	5

8. Até que ponto procrastinar nesta tarefa é um problema para si?

Não é um problema	Quase Nunca	Às vezes	Quase Sempre	Sempre um Problema
1	2	3	4	5

9. Até que ponto pretende diminuir a sua tendência para procrastinar nesta tarefa?

Não Pretendo Diminuir		Um Pouco		Definitivamente Pretendo Diminuir
1	2	3	4	5

IV. TAREFAS ACADÉMICAS ADMINISTRATIVAS: PREENCHIMENTO DE FORMULÁRIOS, INSCRIÇÃO EM CADEIRAS, OBTENÇÃO DO CARTÃO DE ESTUDANTE

10. Até que ponto procrastina nesta tarefa?

Nunca Procrastino	Quase Nunca	Às vezes	Quase Sempre	Procrastino Sempre
1	2	3	4	5

11. Até que ponto procrastinar nesta tarefa é um problema para si?

Não é um problema	Quase Nunca	Às vezes	Quase Sempre	Sempre um Problema
1	2	3	4	5

12. Até que ponto pretende diminuir a sua tendência para procrastinar nesta tarefa?

Não Pretendo Diminuir		Um Pouco		Definitivamente Pretendo Diminuir
-----------------------	--	----------	--	-----------------------------------

1	2	3	4	5

V. ATENDIMENTOS E REUNIÕES COM PROFESSORES

13. Até que ponto procrastina nesta tarefa?

Nunca Procrastino	Quase Nunca	Às vezes	Quase Sempre	Procrastino Sempre
1	2	3	4	5

14. Até que ponto procrastinar nesta tarefa é um problema para si?

Não é um problema	Quase Nunca	Às vezes	Quase Sempre	Sempre um Problema
1	2	3	4	5

15. Até que ponto pretende diminuir a sua tendência para procrastinar nesta tarefa?

Não Pretendo Diminuir		Um Pouco		Definitivamente Pretendo Diminuir
1	2	3	4	5

VI. ACTIVIDADES ESCOLARES GERAIS (Dê exemplos: _____)

16. Até que ponto procrastina nesta tarefa?

Nunca Procrastino	Quase Nunca	Às vezes	Quase Sempre	Procrastino Sempre
1	2	3	4	5

17. Até que ponto procrastinar nesta tarefa é um problema para si?

Não é um problema	Quase Nunca	Às vezes	Quase Sempre	Sempre um Problema
1	2	3	4	5

18. Até que ponto pretende diminuir a sua tendência para procrastinar nesta tarefa?

Não Pretendo Diminuir		Um Pouco		Definitivamente Pretendo Diminuir
1	2	3	4	5

Razões para a Procrastinação

Pense na última vez que a seguinte situação ocorreu: Está perto do final do semestre. O trabalho de avaliação final que lhe foi atribuído no início do semestre tem entrega prevista para breve. Ainda não começou a trabalhar. Aqui estão as razões pelas quais tem procrastinado nesta tarefa.

Classifique cada uma das seguintes razões numa escala de 5 pontos de acordo com o quanto reflecte o porquê de ter procrastinado na altura. Marque as suas respostas no papel de resposta.

Utilize a escala:

Não reflecte de todo porque é que procrastinei		De alguma maneira reflecte		Reflecte porque é que procrastinei
1	2	3	4	5

19. Estive preocupado que o professor não gostasse do meu trabalho. ___
20. Esperei até um colega fazer o trabalho dele/dela, de modo a que ele/ela me pudesse dar algum conselho. ___
21. Tive dificuldade em saber o que incluir e o que não incluir no trabalho. ___
22. Tive muitas outras coisas para fazer. ___
23. Houve alguma informação que necessitei de perguntar ao professor, mas senti-me desconfortável ao abordá-lo/a. ___
24. Fiquei preocupado com o facto de ter uma má nota. ___
25. Ressenti-me por ter que fazer coisas atribuídas por outros. ___
26. Pensei que não sabia o suficiente para escrever o trabalho. ___
27. Na realidade não gosto de escrever trabalhos académicos. ___
28. Senti-me sobrecarregado com a tarefa. ___
29. Tive dificuldade em pedir informação a outras pessoas. ___
30. Esperei pela vontade de fazer o trabalho ao último minuto. ___
31. Não consegui escolher entre todos os tópicos. ___

32. Fiquei preocupado com o facto de que se me saísse bem, os meus colegas se iriam ressentir comigo. ___
33. Não confiei em mim mesmo para fazer um bom trabalho. ___
34. Não tive energia suficiente para começar o trabalho. ___
35. Senti que demorava demasiado tempo a escrever um trabalho académico. ___
36. Gostei do desafio de esperar até à data limite de entrega. ___
37. Sabia que os meus colegas também ainda não tinham começado a fazer o trabalho. ___
38. Ressenti-me com o facto de ter pessoas a estabelecer prazos para mim. ___
39. Fiquei preocupado com o facto de não corresponder às minhas próprias expectativas. ___
40. Fiquei preocupado com o facto de que se tivesse uma boa nota, as pessoas teriam expectativas mais elevadas sobre mim no futuro. ___
41. Esperei para ver se o professor me dava mais alguma informação sobre o trabalho. ___
42. Coloco padrões muito elevados para mim próprio e preocupo-me com o facto de não ser capaz de corresponder a esses padrões. ___
43. Senti-me demasiado preguiçoso para escrever um trabalho académico. ___
44. Os meus amigos pressionaram-me para fazer outras coisas. ___
45. Outras razões. ___

Tabela 1.2. Descrição da variável Idade para T1.

Estatísticas		
Idade		
N	Válido	69
	Ausente	0
Média		18,83
Modo		18
Desvio Padrão		1,839
Assimetria		4,006
Erro de assimetria padrão		,289
Curtose		17,723
Erro de Curtose padrão		,570

Tabela 1.2.1. Descrição da variável Idade para T2.

Estatísticas		
Idade		
N	Válido	69
	Ausente	0
Média		18,97
Modo		18
Desvio Padrão		1,902
Assimetria		3,729
Erro de assimetria padrão		,289
Curtose		15,367
Erro de Curtose padrão		,570

Tabela 2. Estatísticas de confiabilidade (*Alfa de Cronbach*) para os instrumentos utilizados em T1 e T2.

	T1	T2
STAI form Y1	0.901	0.896
WDQ-SF	0.884	0.882
PASS	0.878	0.909

Tabela 2.1. Descrição da variável Ansiedade-score para T1.

Estatísticas
T1Ansiedade_score

N	Válido	65
	Ausente	4
Média		45,4308
Mediana		45,0000
Desvio Padrão		10,00932
Assimetria		,070
Erro de assimetria padrão		,297
Curtose		-,414
Erro de Curtose padrão		,586
Mínimo		24,00
Máximo		70,00
Percentis	25	37,5000
	50	45,0000
	75	52,5000

Tabela 2.1.1. Descrição da variável Ansiedade-score para T2.

Estatísticas		
T2Ansiedade_score		
N	Válido	68
	Ausente	1
Média		49,2647
Mediana		49,0000
Desvio Padrão		4,80552
Assimetria		,831
Erro de assimetria padrão		,291
Curtose		1,168
Erro de Curtose padrão		,574
Mínimo		40,00
Máximo		65,00
Percentis	25	46,0000
	50	49,0000
	75	51,7500

Tabela 2.2. Descrição da variável Preocupação-score para T1.

Estatísticas		
T1Preocupacao_score		
N	Válido	67
	Ausente	2
Média		17,4328

Mediana		17,0000
Desvio Padrão		8,64489
Assimetria		,081
Erro de assimetria padrão		,293
Curtose		-,369
Erro de Curtose padrão		,578
Mínimo		1,00
Máximo		37,00
Percentis	25	12,0000
	50	17,0000
	75	24,0000

Tabela 2.2.1. Descrição da variável Preocupação-score para T2.

Estatísticas		
T2Preocupacao_score		
N	Válido	69
	Ausente	0
Média		17,2029
Mediana		17,0000
Desvio Padrão		8,27395
Assimetria		,012
Erro de assimetria padrão		,289
Curtose		-,889
Erro de Curtose padrão		,570
Mínimo		2,00
Máximo		34,00
Percentis	25	10,0000
	50	17,0000
	75	23,0000

Tabela 2.3. Descrição da variável Procrastinação-score para T1.

Estatísticas		
T1Procrastin_score		
N	Válido	66
	Ausente	3
Média		28,2121
Mediana		28,0000
Desvio Padrão		6,36460
Assimetria		,095

Erro de assimetria padrão		,295
Curtose		,548
Erro de Curtose padrão		,582
Mínimo		11,00
Máximo		46,00
Percentis	25	24,7500
	50	28,0000
	75	32,0000

Tabela 2.3.1. Descrição da variável Procrastinação-score para T2.

Estatísticas		
T2Procrastinacao_score		
N	Válido	69
	Ausente	0
Média		28,8986
Mediana		29,0000
Desvio Padrão		6,71509
Assimetria		-,097
Erro de assimetria padrão		,289
Curtose		-,850
Erro de Curtose padrão		,570
Mínimo		16,00
Máximo		42,00
Percentis	25	23,0000
	50	29,0000
	75	34,0000

Tabela 3.1. Correlação para ansiedade-score e preocupação-score no T1.

Correlações			
		T1Ansiedade_score	T1Preocupacao_score
T1Ansiedade_score	Correlação de Pearson	1	,550**
	Sig. (2 extremidades)		,000
	N	65	64
T1Preocupacao_score	Correlação de Pearson	,550**	1
	Sig. (2 extremidades)	,000	
	N	64	67

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Tabela 3.1.1. Correlação para a ansiedade-score e procrastinação-score no T1.

		Correlações	
		T1Ansiedade_score	T1Procrastin_score
T1Ansiedade_score	Correlação de Pearson	1	,380**
	Sig. (2 extremidades)		,002
	N	65	62
T1Procrastin_score	Correlação de Pearson	,380**	1
	Sig. (2 extremidades)	,002	
	N	62	66

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Tabela 3.1.2. Correlação para a preocupação-score e procrastinação-score no T1.

		Correlações	
		T1Procrastin_score	T1Preocupacao_score
T1Procrastin_score	Correlação de Pearson	1	,513**
	Sig. (2 extremidades)		,000
	N	66	65
T1Preocupacao_score	Correlação de Pearson	,513**	1
	Sig. (2 extremidades)	,000	
	N	65	67

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Tabela 3.2. Correlação para a Ansiedade-score e Preocupação-score em T2.

		Correlações	
		T2Ansiedade_score	T2Preocupacao_score
T2Ansiedade_score	Correlação de Pearson	1	,192
	Sig. (2 extremidades)		,117
	N	68	68
T2Preocupacao_score	Correlação de Pearson	,192	1
	Sig. (2 extremidades)	,117	
	N	68	69

Tabela 3.2.1. Correlação para a Preocupação-score e procrastinação-score em T2.

		Correlações	
		T2Procrastinacao_score	T2Preocupacao_score
T2Procrastinacao_score	Correlação de Pearson	1	,626**
	Sig. (2 extremidades)		,000

	N	69	69
T2Preocupacao_score	Correlação de Pearson	,626**	1
	Sig. (2 extremidades)	,000	
	N	69	69

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Tabela 3.2.2. Correlação para a Ansiedade-score e procrastinação-score em T2.

Correlações			
		T2Ansiedade_score	T2Procrastinacao_score
T2Ansiedade_score	Correlação de Pearson	1	-,020
	Sig. (2 extremidades)		,872
	N	68	68
T2Procrastinacao_score	Correlação de Pearson	-,020	1
	Sig. (2 extremidades)	,872	
	N	68	69

Tabela 4. Testes de normalidade para Ansiedade-estado em T1 e T2.

Testes de Normalidade						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estatística	df	Sig.	Estatística	Df	Sig.
T1Ansiedade_score	,060	64	,200*	,992	64	,942
T2Ansiedade_score	,116	64	,032	,954	64	,019

*. Este é um limite inferior da significância verdadeira.

a. Correlação de Significância de Lilliefors

Tabela 4.1. Testes de normalidade para a variável Preocupação em T1 e T2.

Testes de Normalidade						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estatística	df	Sig.	Estatística	Df	Sig.
T1Preocupacao_score	,046	67	,200*	,985	67	,574
T2Preocupacao_score	,088	67	,200*	,978	67	,272

*. Este é um limite inferior da significância verdadeira.

a. Correlação de Significância de Lilliefors

Tabela 4.1.1. Testes de normalidade para a variável Procrastinação acadêmica em T1 e T2.

Testes de Normalidade						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estatística	df	Sig.	Estatística	Df	Sig.
T1Procrastin_score	,072	66	,200 [*]	,992	66	,949
T2Procrastinacao_score	,089	66	,200 [*]	,973	66	,152

*. Este é um limite inferior da significância verdadeira.

a. Correlação de Significância de Lilliefors

Tabela 5. Teste de esfericidade de Mauchly para a variável Ansiedade-estado

Teste de esfericidade de Mauchly^a

Medir: MEASURE_1

Efeito entre assuntos	W de Mauchly	Aprox. Qui-quadrado	df	Sig.	Epsilon ^b		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Limite inferior
Ansiedade	1,000	,000	0	.	1,000	1,000	1,000

Testa a hipótese nula para a qual a matriz de covariância de erro das variáveis transformadas ortonormalizadas é proporcional em relação a uma matriz de identidade.

a. Design: Interceptação

Design entre Assuntos: ansiedade

b. Pode ser usado para ajustar os graus de liberdade dos testes de significância dentro da média. Os testes corrigidos são exibidos na tabela Testes de efeitos entre assuntos.

Tabela 5.1. Teste de esfericidade de Mauchly para a variável Preocupação

Teste de esfericidade de Mauchly^a

Medir: MEASURE_1

Efeito entre assuntos	W de Mauchly	Aprox. Qui-quadrado	df	Sig.	Epsilon ^b		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Limite inferior
Preocupação	1,000	,000	0	.	1,000	1,000	1,000

Testa a hipótese nula para a qual a matriz de covariância de erro das variáveis transformadas ortonormalizadas é proporcional em relação a uma matriz de identidade.

a. Design: Interceptação

Design entre Assuntos: preocupação

b. Pode ser usado para ajustar os graus de liberdade dos testes de significância dentro da média. Os testes corrigidos são exibidos na tabela Testes de efeitos entre assuntos.

Tabela 5.1.1. Teste de esfericidade de Mauchly para a variável Procrastinação acadêmica.

Teste de esfericidade de Mauchly^a

Medir: MEASURE_1

Efeito entre assuntos	W de Mauchly	Aprox. Qui-quadrado	Df	Sig.	Epsilon ^b		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Limite inferior
Procrastinação	1,000	,000	0	.	1,000	1,000	1,000

Testa a hipótese nula para a qual a matriz de covariância de erro das variáveis transformadas ortonormalizadas é proporcional em relação a uma matriz de identidade.

a. Design: Interceptação

Design entre Assuntos: procrastinação

b. Pode ser usado para ajustar os graus de liberdade dos testes de significância dentro da média. Os testes corrigidos são exibidos na tabela Testes de efeitos entre assuntos.

Tabela 6. ANOVA medições repetidas (testes de efeitos entre assuntos) para a ansiedade-estado.

Testes de efeitos entre assuntos

Origem		Tipo III			Z	Sig.	Noncent. Parâmetro	Potência observada ^a
		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio				
Ansiedade	Esfericidade considerada	457,531	1	457,531	9,138	,004	9,138	,845
	Greenhouse-Geisser	457,531	1,000	457,531	9,138	,004	9,138	,845
	Huynh-Feldt	457,531	1,000	457,531	9,138	,004	9,138	,845
	Limite inferior	457,531	1,000	457,531	9,138	,004	9,138	,845
Erro(ansiedade)	Esfericidade considerada	3154,469	63	50,071				
	Greenhouse-Geisser	3154,469	63,000	50,071				
	Huynh-Feldt	3154,469	63,000	50,071				
	Limite inferior	3154,469	63,000	50,071				

a. Calculado usando alfa = ,05

Tabela 6.1. ANOVA medições repetidas (testes de efeitos entre assuntos) para a variável Preocupação.

Testes de efeitos entre assuntos

Origem		Tipo III		Quadrado		Sig.	Noncent. Parâmetro	Potência observada ^a
		Soma dos Quadrados	Df	Médio	Z			
Preocupação	Esfericidade considerada	1,261	1	1,261	,068	,795	,068	,058
	Greenhouse-Geisser	1,261	1,000	1,261	,068	,795	,068	,058
	Huynh-Feldt	1,261	1,000	1,261	,068	,795	,068	,058
	Limite inferior	1,261	1,000	1,261	,068	,795	,068	,058
Erro(preocupação)	Esfericidade considerada	1227,239	66	18,595				
	Greenhouse-Geisser	1227,239	66,000	18,595				
	Huynh-Feldt	1227,239	66,000	18,595				
	Limite inferior	1227,239	66,000	18,595				

a. Calculado usando alfa = ,05

Tabela 6.1.1. ANOVA medições repetidas (testes de efeitos entre assuntos) para a variável Procrastinação acadêmica.

Testes de efeitos entre assuntos

Medir: MEASURE_1

Origem		Tipo III		Quadrado		Sig.	Noncent. Parâmetro	Potência observada ^a
		Soma dos Quadrados	df	Médio	Z			
Procrastinação	Esfericidade considerada	27,273	1	27,273	1,630	,206	1,630	,242
	Greenhouse-Geisser	27,273	1,000	27,273	1,630	,206	1,630	,242
	Huynh-Feldt	27,273	1,000	27,273	1,630	,206	1,630	,242
	Limite inferior	27,273	1,000	27,273	1,630	,206	1,630	,242
Erro(procrastinacao)	Esfericidade considerada	1087,727	65	16,734				
	Greenhouse-Geisser	1087,727	65,000	16,734				
	Huynh-Feldt	1087,727	65,000	16,734				
	Limite inferior	1087,727	65,000	16,734				

a. Calculado usando alfa = ,05

Tabela 7. Correlação de *Pearson* para a diferença nos dois tempos da ansiedade e procrastinação

		Correlações	
		dif_ansiedade	dif_procrastinacao
dif_ansiedade	Correlação de Pearson	1	,048
	Sig. (2 extremidades)		,715
	N	64	61
dif_procrastinacao	Correlação de Pearson	,048	1
	Sig. (2 extremidades)	,715	
	N	61	66

Tabela 10.1. Teste de Durbin-Watson e R quadrado ajustado da RLM para T1.

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson
1	,515 ^a	,265	,240	5,58662	,954

a. Preditores: (Constante), T1Preocupacao_score, T1Ansiedade_score

b. Variável Dependente: T1Procrastin_score

Tabela 10.2. ANOVA da RLM para T1.

ANOVA ^a						
Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	662,927	2	331,463	10,620	,000 ^b
	Resíduo	1841,412	59	31,210		
	Total	2504,339	61			

a. Variável Dependente: T1Procrastin_score

b. Preditores: (Constante), T1Preocupacao_score, T1Ansiedade_score

Tabela 10.3. Coeficientes da RLM para T1 e estatísticas de colinearidade (VIF).

Coeficientes^a

Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados		Estatísticas de colinearidade		
		B	Padrão	Beta	t	Sig.	Tolerância	VIF
1	(Constante)	18,692	3,360		5,564	,000		
	T1Ansiedade_score	,091	,086	,144	1,063	,292	,682	1,466
	T1Preocupacao_score	,306	,099	,420	3,104	,003	,682	1,466

a. Variável Dependente: T1Procrastin_score

Tabela 10.4. Teste Durbin-Watson e R quadrado ajustado da RL para T1.

Resumo do modelo ^b						
Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson	
1	,513 ^a	,263	,252	5,54579	1,056	

a. Preditores: (Constante), T1Preocupacao_score

b. Variável Dependente: T1Procrastin_score

Tabela 10.5. ANOVA da RL para T1.

ANOVA ^a						
Modelo		Soma dos Quadrados	Df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	692,167	1	692,167	22,505	,000 ^b
	Resíduo	1937,618	63	30,756		
	Total	2629,785	64			

a. Variável Dependente: T1Procrastin_score

b. Preditores: (Constante), T1Preocupacao_score

Tabela 10.6. Coeficientes da RL para T1 e estatísticas de colinearidade (VIF).

Coeficientes ^a								
Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados		Estatísticas de colinearidade		
		B	Padrão	Beta	T	Sig.	Tolerância	VIF
1	(Constante)	21,628	1,544		14,009	,000		
	T1Preocupacao_score	,376	,079	,513	4,744	,000	1,000	1,000

a. Variável Dependente: T1Procrastin_score

Tabela 11.1. Teste Durbin-Watson e R quadrado ajustado da RLM para T2.

Resumo do modelo ^b					
Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson
1	,642 ^a	,412	,394	5,25994	1,144

a. Preditores: (Constante), T2Preocupacao_score, T2Ansiedade_score

b. Variável Dependente: T2Procrastinacao_score

Tabela 11.2. ANOVA da RLM para T2.

ANOVA ^a						
Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	1258,174	2	629,087	22,738	,000 ^b
	Resíduo	1798,355	65	27,667		
	Total	3056,529	67			

a. Variável Dependente: T2Procrastinacao_score

b. Preditores: (Constante), T2Preocupacao_score, T2Ansiedade_score

Tabela 11.3. Coeficientes da RLM para T2 e estatísticas de colinearidade (VIF).

Coeficientes ^a								
Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados		Estatísticas de colinearidade		
		B	Erro Padrão	Beta	T	Sig.	Tolerância	VIF
1	(Constante)	29,771	6,619		4,498	,000		
	T2Ansiedade_score	-,204	,136	-,145	-1,499	,139	,963	1,038
	T2Preocupacao_score	,536	,080	,653	6,740	,000	,963	1,038

a. Variável Dependente: T2Procrastinacao_score

Tabela 11.4. Teste Durbin-Watson e R quadrado ajustado da RL para T2.

Resumo do modelo ^b					
Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson
1	,626 ^a	,391	,382	5,27792	1,063

a. Preditores: (Constante), T2Preocupacao_score

b. Variável Dependente: T2Procrastinacao_score

Tabela 11.5. ANOVA da RL para T2.

ANOVA ^a						
Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	1199,906	1	1199,906	43,075	,000 ^b
	Resíduo	1866,383	67	27,856		
	Total	3066,290	68			

a. Variável Dependente: T2Procrastinacao_score

b. Preditores: (Constante), T2Preocupacao_score

Tabela 11.6. Coeficientes da RL para T2 e estatísticas de colinearidade (VIF).

Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados		Estatísticas de colinearidade		
		B	Erro Padrão	Beta	t	Sig.	Tolerância	VIF
1	(Constante)	20,165	1,475		13,674	,000		
	T2Preocupacao_score	,508	,077	,626	6,563	,000	1,000	1,000

a. Variável Dependente: T2Procrastinacao_score

Tabela 12.1. Modas das preocupações no grupo dos Procrastinadores em T1.

	EstatísticasT1		
	N		Modo
	Válido	Ausente	
Que nunca irei atingir as minhas ambições	17	0	3
Que não vou conseguir manter a minha carga de trabalho actualizada	17	0	3
Que não tenha possibilidades para pagar as coisas	17	0	1
Com o facto de me sentir inseguro	17	0	2
Que não tenha meios para poder pagar as contas	17	0	1
Que deixe o trabalho inacabado	17	0	4
Que me falte confiança	17	0	3
Que não seja atractivo	17	0	1

Que irei perder amigos próximos	17	0	1
Que não tenha atingido muito na vida	17	0	3

Tabela 12.2. Frequências absolutas e percentagens da preocupação (1) no grupo dos procrastinadores em T1.

T1Que nunca irei atingir as minhas ambições					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Um pouco	1	5,9	5,9	5,9
	Moderadamente	2	11,8	11,8	17,6
	Frequentemente	13	76,5	76,5	94,1
	Extremamente	1	5,9	5,9	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabela 12.3. Frequências absolutas e percentagens da preocupação (2) no grupo dos procrastinadores em T1.

T1Que não vou conseguir manter a minha carga de trabalho actualizada					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Um pouco	1	5,9	5,9	5,9
	Moderadamente	5	29,4	29,4	35,3
	Frequentemente	6	35,3	35,3	70,6
	Extremamente	5	29,4	29,4	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabela 12.4. Frequências absolutas e percentagens da preocupação (3) no grupo dos procrastinadores em T1.

T1Que não tenha possibilidades para pagar as coisas					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada	1	5,9	5,9	5,9
	Um pouco	9	52,9	52,9	58,8
	Moderadamente	3	17,6	17,6	76,5
	Frequentemente	1	5,9	5,9	82,4

	Extremamente	3	17,6	17,6	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabela 12.5. Frequências absolutas e percentagens da preocupação (4) no grupo dos procrastinadores em T1.

T1Com o facto de me sentir inseguro					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Um pouco	3	17,6	17,6	17,6
	Moderadamente	9	52,9	52,9	70,6
	Frequentemente	4	23,5	23,5	94,1
	Extremamente	1	5,9	5,9	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabela 12.6. Frequências absolutas e percentagens da preocupação (5) no grupo dos procrastinadores em T1.

T1Que não tenha meios para poder pagar as contas					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada	1	5,9	5,9	5,9
	Um pouco	10	58,8	58,8	64,7
	Moderadamente	3	17,6	17,6	82,4
	Frequentemente	2	11,8	11,8	94,1
	Extremamente	1	5,9	5,9	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabela 12.7. Frequências absolutas e percentagens da preocupação (6) no grupo dos procrastinadores em T1.

T1Que deixe o trabalho inacabado					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Um pouco	3	17,6	17,6	17,6
	Moderadamente	4	23,5	23,5	41,2
	Frequentemente	4	23,5	23,5	64,7

	Extremamente	6	35,3	35,3	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabela 12.8. Frequências absolutas e percentagens da preocupação (7) no grupo dos procrastinadores em T1.

T1Que me falte confiança					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada	1	5,9	5,9	5,9
	Um pouco	4	23,5	23,5	29,4
	Moderadamente	4	23,5	23,5	52,9
	Frequentemente	7	41,2	41,2	94,1
	Extremamente	1	5,9	5,9	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabela 12.9. Frequências absolutas e percentagens da preocupação (8) no grupo dos procrastinadores em T1.

T1Que não seja atractivo					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada	2	11,8	11,8	11,8
	Um pouco	7	41,2	41,2	52,9
	Moderadamente	5	29,4	29,4	82,4
	Frequentemente	3	17,6	17,6	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabela 12.10. Frequências absolutas e percentagens da preocupação (9) no grupo dos procrastinadores em T1.

T1Que irei perder amigos próximos					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada	1	5,9	5,9	5,9
	Um pouco	7	41,2	41,2	47,1
	Moderadamente	5	29,4	29,4	76,5
	Frequentemente	3	17,6	17,6	94,1
	Extremamente	1	5,9	5,9	100,0

Total	17	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

Tabela 12.11. Frequências absolutas e percentagens da preocupação (10) no grupo dos procrastinadores em T1.

		T1Que não tenha atingido muito na vida			
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada	2	11,8	11,8	11,8
	Moderadamente	4	23,5	23,5	35,3
	Frequentemente	7	41,2	41,2	76,5
	Extremamente	4	23,5	23,5	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabela 13. Modas das preocupações no grupo dos Procrastinadores em T2.

EstatísticasT2			
	N		Modo
	Válido	Ausente	
Que nunca irei atingir as minhas ambições	17	0	3
Que não vou conseguir manter a minha carga de trabalho actualizada	17	0	3 ^a
Que não tenha possibilidades para pagar as coisas	17	0	1 ^a
Com o facto de me sentir inseguro	17	0	3
Que não tenha meios para poder pagar as contas	17	0	2
Que deixe o trabalho inacabado	17	0	4
Que me falte confiança	17	0	2 ^a
Que não seja atractivo	17	0	1
Que irei perder amigos próximos	17	0	0
Que não tenha atingido muito na vida	17	0	3

a. Ha vários modos. O menor valor é mostrado

Tabela 13.1. Frequências absolutas e percentagens para a preocupação (1) no grupo dos procrastinadores em T2.

Que nunca irei atingir as minhas ambiçõesT2					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Um pouco	1	5,9	5,9	5,9
	Moderadamente	3	17,6	17,6	23,5
	Frequentemente	7	41,2	41,2	64,7
	Extremamente	6	35,3	35,3	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabela 13.2. Frequências absolutas e percentagens para a preocupação (2) no grupo dos procrastinadores em T2.

Que não vou conseguir manter a minha carga de trabalho actualizadaT2					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Moderadamente	1	5,9	5,9	5,9
	Frequentemente	8	47,1	47,1	52,9
	Extremamente	8	47,1	47,1	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabela 13.3. Frequências absolutas e percentagens para a preocupação (3) no grupo dos procrastinadores em T2.

Que não tenha possibilidades para pagar as coisasT2					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Um pouco	7	41,2	41,2	41,2
	Moderadamente	7	41,2	41,2	82,4
	Frequentemente	2	11,8	11,8	94,1
	Extremamente	1	5,9	5,9	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabela 13.4. Frequências absolutas e percentagens para a preocupação (4) no grupo dos procrastinadores em T2.

Com o facto de me sentir inseguroT2

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada	1	5,9	5,9	5,9
	Um pouco	4	23,5	23,5	29,4
	Moderadamente	3	17,6	17,6	47,1
	Frequentemente	8	47,1	47,1	94,1
	Extremamente	1	5,9	5,9	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabela 13.5. Frequências absolutas e percentagens para a preocupação (5) no grupo dos procrastinadores em T2.

Que não tenha meios para poder pagar as contasT2

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada	3	17,6	17,6	17,6
	Um pouco	2	11,8	11,8	29,4
	Moderadamente	8	47,1	47,1	76,5
	Frequentemente	3	17,6	17,6	94,1
	Extremamente	1	5,9	5,9	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabela 13.6. Frequências absolutas e percentagens para a preocupação (6) no grupo dos procrastinadores em T2.

Que deixe o trabalho inacabadoT2

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Um pouco	1	5,9	5,9	5,9
	Moderadamente	5	29,4	29,4	35,3
	Frequentemente	4	23,5	23,5	58,8
	Extremamente	7	41,2	41,2	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabela 13.7. Frequências absolutas e percentagens para a preocupação (7) no grupo dos procrastinadores em T2.

Que me falte confiançaT2

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
--	--	------------	-------------	-----------------------	----------------------------

Válido	Um pouco	4	23,5	23,5	23,5
	Moderadamente	5	29,4	29,4	52,9
	Frequentemente	5	29,4	29,4	82,4
	Extremamente	3	17,6	17,6	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabela 13.8. Frequências absolutas e percentagens para a preocupação (8) no grupo dos procrastinadores em T2.

Que não seja atractivoT2					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada	2	11,8	11,8	11,8
	Um pouco	6	35,3	35,3	47,1
	Moderadamente	4	23,5	23,5	70,6
	Frequentemente	5	29,4	29,4	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabela 13.9. Frequências absolutas e percentagens para a preocupação (9) no grupo dos procrastinadores em T2.

Que irei perder amigos próximosT2					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada	6	35,3	35,3	35,3
	Um pouco	4	23,5	23,5	58,8
	Moderadamente	1	5,9	5,9	64,7
	Frequentemente	4	23,5	23,5	88,2
	Extremamente	2	11,8	11,8	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Tabela 13.10. Frequências absolutas e percentagens para a preocupação (10) no grupo dos procrastinadores em T2.

Que não tenha atingido muito na vidaT2					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Um pouco	3	17,6	17,6	17,6
	Moderadamente	3	17,6	17,6	35,3
	Frequentemente	6	35,3	35,3	70,6

Extremamente	5	29,4	29,4	100,0
Total	17	100,0	100,0	

Tabela 14.1. Matriz de componente rotativa (Varimax) referente às razões para a procrastinação no T1.

	Matriz de componente rotativa ^a			
	Componente			
	1	2	3	4
T1Fiquei preocupado com o facto de ter uma má nota	,791	-,023	,063	,199
T1Ressenti-me por ter que fazer coisas atribuídas por outros	,207	,235	-,108	,763
T1Pensei que não sabia o suficiente para escrever o trabalho	,685	,369	-,233	,009
T1Esperei pela vontade de fazer o trabalho ao ultimo minuto	,147	,631	,570	,172
T1Não consegui escolher entre todos os tópicos	,260	,611	-,182	,069
T1Não confiei em mim mesmo para fazer um bom trabalho	,741	,038	-,228	,094
T1Não tive energia suficiente para começar o trabalho	,004	,801	,328	,074
T1Gostei do desafio de esperar até à data limite de entrega	,027	,155	,835	-,046
T1Sabia que os meus colegas também ainda não tinham começado a fazer o trabalho	-,010	,103	,755	,096
T1Ressenti-me com o facto de ter pessoas a estabelecer prazos para mim	,107	,033	,182	,830
T1Fiquei preocupado com o facto de não corresponder às minhas próprias expectativas	,818	-,034	,156	,160
T1Coloco padrões muito elevados para mim próprio e preocupo-me com o facto de não ser capaz de corresponder a esses padrões	,686	,057	,361	-,011
T1Senti-me demasiado preguiçoso para escrever um trabalho académico	-,135	,826	,245	,118

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.^a

a. Rotação convergida em 6 iterações.

Tabela 14.2. Teste de KMO e Bartlett para as razões para a procrastinação em T1.

Teste de KMO e Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,688
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	328,345
	Df	78
	Sig.	,000

Tabela 15.1. Matriz de componente rotativa (Varimax) referente às razões para a procrastinação no T2.

	Matriz de componente rotativa ^a				
	Componente				
	1	2	3	4	5
T2Estive preocupado que o professor não gostasse do meu trabalho	-,075	,521	,108	,572	,038
T2Esperei até um colega fazer o trabalho dele/a, de modo a que ele/ela me pudesse dar algum conselho	,300	,076	,015	-,063	,691
T2Fiquei preocupado com o facto de ter uma má nota	-,079	,718	-,045	,521	,173
T2Ressenti-me por ter que fazer coisas atribuídas por outros	,030	,079	,767	-,106	,252
T2Tive dificuldade em pedir informação a outras pessoas	,077	,110	,687	,201	,457
T2Esperei pela vontade de fazer o trabalho ao último minuto	,890	-,003	,078	,032	-,080
T2Não consegui escolher entre todos os tópicos	,241	,040	,106	,769	,048
T2Fiquei preocupado com o facto de que se me saísse bem, os meus colegas se iriam ressentir comigo	,188	,036	,661	,421	,053
T2Não tive energia suficiente para começar o trabalho	,774	,114	,152	-,002	,209

T2Senti que demorava demasiado tempo a escrever um trabalho académico	,662	,301	,154	,223	,122
T2Ressenti-me com o facto de ter pessoas a estabelecer prazos para mim	-,020	,074	,387	,221	,748
Fiquei preocupado com o facto de não corresponder às minhas próprias expectativas	,085	,847	,135	,148	-,051
Coloco padrões muito elevados para mim próprio e preocupo-me com o facto de não ser capaz de corresponder a esses padrões	,211	,796	,116	-,147	,134
Senti-me demasiado preguiçoso para escrever um trabalho académico	,834	-,061	,078	,089	,155
Os meus amigos pressionaram-me para fazer outras coisas	,441	,175	,717	,026	-,246

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.^a

a. Rotação convergida em 6 iterações.

Tabela 15.2. Teste de KMO e Bartlett para as razões para a procrastinação em T2.

Teste de KMO e Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,775
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	394,213
	Df	105
	Sig.	,000

Tabela 16. Distribuição modal para as tarefas de Procrastinação em T1.

	Estatísticas		
	N		Modo
	Válido	Ausente	
Escrever um trabalho académico	69	0	3
Estudar para os exames	69	0	3
Realiza a leitura semanal para acompanhar a matéria	69	0	3

Tarefas acadêmicas administrativas_Preenchimento de formulários, inscrição em cadeiras, obtenção do cartão de estudante	69	0	2
Atendimentos e reuniões com professores	66	3	1

Tabela 16.1. Frequências absolutas e percentagens para escrever um trabalho acadêmico em T1.

Escrever um trabalho acadêmico					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nunca procrastino	5	7,2	7,2	7,2
	Quase nunca	15	21,7	21,7	29,0
	Às vezes	37	53,6	53,6	82,6
	Quase Sempre	9	13,0	13,0	95,7
	Procrastino Sempre	3	4,3	4,3	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

Tabela 16.2. Frequências absolutas e percentagens para estudar para os exames em T1.

Estudar para os exames					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nunca Procrastino	5	7,2	7,2	7,2
	Quase Nunca	20	29,0	29,0	36,2
	Às vezes	30	43,5	43,5	79,7
	Quase sempre	10	14,5	14,5	94,2
	Procrastino Sempre	4	5,8	5,8	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

Tabela 16.3. Frequências absolutas e percentagens para realizar a leitura semanal para acompanhar a matéria em T1.

Realiza a leitura semanal para acompanhar a matéria					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nunca procrastino	5	7,2	7,2	7,2
	Quase nunca	18	26,1	26,1	33,3
	Às vezes	28	40,6	40,6	73,9
	Quase sempre	14	20,3	20,3	94,2

Procrastino sempre	4	5,8	5,8	100,0
Total	69	100,0	100,0	

Tabela 16.4. Frequências absolutas e percentagens para tarefas académicas administrativas em T1.

Tarefas académicas administrativas_Preenchimento de formulários, inscrição em cadeiras, obtenção do cartão de estudante

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nunca Procrastino	16	23,2	23,2	23,2
	Quase nunca	22	31,9	31,9	55,1
	Às vezes	16	23,2	23,2	78,3
	Quase sempre	7	10,1	10,1	88,4
	Procrastino sempre	8	11,6	11,6	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

Tabela 16.5. Frequências absolutas e percentagens para tarefas académicas administrativas em T1.

Atendimentos e reuniões com professores

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nunca procrastino	28	40,6	42,4	42,4
	Quase nunca	13	18,8	19,7	62,1
	Às vezes	14	20,3	21,2	83,3
	Quase sempre	6	8,7	9,1	92,4
	Procrastino sempre	5	7,2	7,6	100,0
	Total	66	95,7	100,0	
Ausente	99	3	4,3		
Total		69	100,0		

Tabela 17. Distribuição modal para as tarefas de Procrastinação em T2.

Estatísticas		
N		
Válido	Ausente	Modo

Escrever um trabalho acadêmico	69	0	3
Estudar para os exames	69	0	3
Realiza a leitura semanal para acompanhar a matéria	69	0	3
Tarefas acadêmicas administrativas_Preenchimento de formulários, inscrição em cadeiras, obtenção do cartão de estudante	69	0	3
Atendimentos e reuniões com professores	69	0	1

Tabela 17.1. Frequências absolutas e percentagens para escrever um trabalho acadêmico em T2.

Escrever um trabalho acadêmico					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nunca procrastino	3	4,3	4,3	4,3
	Quase nunca	10	14,5	14,5	18,8
	Às vezes	34	49,3	49,3	68,1
	Quase Sempre	19	27,5	27,5	95,7
	Procrastino Sempre	3	4,3	4,3	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

Tabela 17.2. Frequências absolutas e percentagens para estudar para os exames em T2.

Estudar para os exames					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nunca Procrastino	5	7,2	7,2	7,2
	Quase Nunca	13	18,8	18,8	26,1
	Às vezes	32	46,4	46,4	72,5
	Quase sempre	14	20,3	20,3	92,8
	Procrastino Sempre	5	7,2	7,2	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

Tabela 17.3. Frequências absolutas e percentagens para realizar a leitura semanal para acompanhar a matéria em T2.

Realiza a leitura semanal para acompanhar a matéria

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nunca procrastino	6	8,7	8,7	8,7
	Quase nunca	13	18,8	18,8	27,5
	Às vezes	25	36,2	36,2	63,8
	Quase sempre	18	26,1	26,1	89,9
	Procrastino sempre	7	10,1	10,1	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

Tabela 17.4. Frequências absolutas e percentagens para tarefas académicas administrativas em T2.

Tarefas académicas administrativas_Preenchimento de formulários, inscrição em cadeiras, obtenção do cartão de estudante

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nunca Procrastino	15	21,7	21,7	21,7
	Quase nunca	17	24,6	24,6	46,4
	Às vezes	18	26,1	26,1	72,5
	Quase sempre	11	15,9	15,9	88,4
	Procrastino sempre	8	11,6	11,6	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

Tabela 17.5. Frequências absolutas e percentagens para atendimentos e reuniões com professores em T2.

Atendimentos e reuniões com professores

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nunca procrastino	25	36,2	36,2	36,2
	Quase nunca	23	33,3	33,3	69,6
	Às vezes	12	17,4	17,4	87,0
	Quase sempre	7	10,1	10,1	97,1
	Procrastino sempre	2	2,9	2,9	100,0
	Total	69	100,0	100,0	