



**ISPA**

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO  
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**“AMANHÃ FAÇO ISTO”:  
RELAÇÕES ENTRE TEORIAS IMPLÍCITAS DA  
INTELIGÊNCIA, ORIENTAÇÕES  
MOTIVACIONAIS E PROCRASTINAÇÃO  
ESCOLAR EM ALUNOS DO ENSINO  
SECUNDÁRIO**

**DIANA MARISA MONTEIRO RODRIGUES**

Orientador de Dissertação:

PROF. DOUTOR FRANCISCO PEIXOTO

Professores de Seminário de Dissertação:

PROF.<sup>a</sup> DOUTORA VERA MONTEIRO

PROF.<sup>a</sup> DOUTORA LOURDES MATA

PROF. DOUTOR FRANCISCO PEIXOTO

Tese Submetida como Requisito Parcial para a Obtenção do Grau de:

**MESTRE EM PSICOLOGIA**

Especialidade em Psicologia Educacional

**2019**

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação do Prof. Doutor Francisco Peixoto, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional.

## AGRADECIMENTOS

A realização deste mestrado e desta dissertação não teria sido a mesma sem a presença, o apoio e o incentivo constantes de diferentes pessoas muito especiais e importantes para mim e a quem não poderia deixar de expressar os meus mais sinceros agradecimentos.

Ao Prof. Doutor Francisco Peixoto por, desde o início, ainda esta dissertação era um projeto, me ter apoiado com as suas sugestões e ideias e ter aceitado ser meu orientador. Por toda a paciência para lidar com as minhas inseguranças e a minha ansiedade, pela boa disposição sempre presente, pela transmissão de conhecimentos sobre estatística, pela partilha de artigos: “Professor, sei sempre quando tenho um atendimento consigo. Nesses dias tenho sempre um novo artigo na caixa de e-mail!”. Por todo o acompanhamento ao longo deste ano letivo, muito obrigada!

Às Professoras do Seminário de Dissertação, Prof.<sup>a</sup> Doutora Vera Monteiro e Prof.<sup>a</sup> Doutora Lourdes Mata, por todo o apoio, pelo sorriso e as palavras simpáticas constantes, pela confiança na minha capacidade de trabalho, pelos *inputs* valiosos a esta dissertação e pelas perguntas certas colocadas nos momentos certos que me fizeram refletir sobre o meu trabalho e muito me foram úteis na tentativa de o melhorar.

A todos os Professores que me acompanharam ao longo deste mestrado, em especial à Prof.<sup>a</sup> Doutora Ana Cristina Silva, pela orientação que prestou ao meu estágio e pelas palavras de incentivo, aos Profs. Doutores Júlia Serpa Pimentel e José Morgado, pela sabedoria e transmissão de conhecimentos valiosos e pela oportunidade de realizar um dos trabalhos mais desafiantes do meu percurso académico e à Prof. Joana Pipa, por todas as sugestões, pela partilha de conhecimentos, pelo sorriso sempre presente, pela disponibilidade e simpatia. A todos, muito obrigada!

A todos os Professores que acompanharam o meu percurso ao longo da licenciatura em Psicologia no ISCTE, em especial à Prof.<sup>a</sup> Doutora Isabel Correia, pela disponibilidade, pela simpatia, pela confiança na minha capacidade de trabalho e por ser um exemplo não só enquanto docente, como enquanto pessoa e à Prof.<sup>a</sup> Doutora Cecília Aguiar, pela simpatia, pelo profissionalismo e por ter incutido em mim o gosto pela Psicologia da Educação, o meu mais sincero obrigada!

À psicóloga Anabela Reis Antunes, orientadora de estágio e à Inês Monteiro, colega de estágio, por todo o apoio e pela confiança. Por todos os momentos e pelo incentivo, muito obrigada!

Aos Diretores dos agrupamentos de escolas, aos professores e alunos pela disponibilidade e atenção com que me receberam e por terem tornado possível a recolha de dados necessária à realização desta dissertação de mestrado.

Às colegas do mestrado, em especial à Patrícia, pela partilha de desabafos, ideias, conhecimentos e inquietações. Pelo apoio sempre presente ao longo deste percurso de dois anos no ISPA, pela orientação e pelos sorrisos e risos em torno do tema “procrastinação”.

Às amigas do ISCTE, Marília, Bia, Lídia, Dália e Anna, pela amizade incondicional, pelos risos e sorrisos, pelos desabafos e pelo apoio. Por terem estado sempre presentes, ainda que à distância. Somos e sempre seremos as *Big 6!*

À Micaela por ouvir todos os desabafos, por me fazer rir quando mais precisava, por ter estado sempre presente, pelas brincadeiras e a paciência ilimitada. Por ter sempre acreditado que eu seria capaz de concluir mais uma etapa, muito obrigada! “Vá, Diana, faz. Não procrastines mais!”.

À Maria, companheira de sempre, por todo o apoio, pela amizade, pelo sorriso e as palavras simpáticas. Por desde sempre ter acreditado em mim e na minha capacidade para concluir este mestrado da melhor maneira. Pela ajuda com as traduções. Pela paciência e interesse em saber mais sobre o que estava a trabalhar nesta dissertação. Muito obrigada, minha Mariazita!

Ao João, por ter-me dito que uma tese sobre procrastinação nunca ficaria escrita e agora ser-me possível provar-lhe o contrário, pela amizade, pela compreensão, pela paciência inesgotável e por ter estado sempre presente desde o início deste mestrado. Por me ouvir levantar questões e hipóteses em torno dos resultados que ia encontrando neste trabalho, pelos passeios para espairecer, pelos abraços e as palavras certas ditas nos momentos certos. Por acreditar que eu era capaz mesmo quando eu não acreditava ser capaz, por me fazer rir nos dias mais difíceis e por me assegurar que ia correr tudo bem. E correu. E vai correr!

Por último, um enorme obrigada aos meus pais e à minha irmã pelo carinho, pelo incentivo, pela paciência ilimitada e o apoio incondicional sempre presentes ao longo destes cinco anos em torno da Psicologia. Pela ajuda na recolha de dados, com a impressão de questionários, a sua organização e divisão. Pela entrega de documentos e pedidos de autorização nas escolas quando o meu horário não mo permitia. Sobretudo por me ajudarem a ser quem sou e por serem quem são.

A todos, muito OBRIGADA!

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

Ditado Espanhol

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivos analisar as relações entre as teorias implícitas da inteligência, as orientações motivacionais e a procrastinação escolar em alunos do ensino secundário. Neste sentido, procurámos investigar a existência de associações entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação escolar, bem como entre as orientações motivacionais e a procrastinação escolar. Adicionalmente, pretendemos verificar se as associações entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação escolar eram mediadas pelas orientações motivacionais dos alunos. Os participantes deste estudo foram 500 alunos do ensino secundário a frequentarem cursos científico-humanísticos. Os dados foram recolhidos através da aplicação de questionários de autorrelato contendo a Escala Geral das Teorias Implícitas da Inteligência, a Escala de Orientações Motivacionais e o Questionário de Procrastinação no Estudo. Os resultados mostraram que as teorias implícitas da inteligência estão relacionadas com a procrastinação no estudo diário e no geral, mas não com a procrastinação no estudo para os testes. A orientação para a tarefa mostrou-se negativamente associada à procrastinação no estudo. A orientação para a autovalorização não se demonstrou associada à procrastinação no estudo. A orientação para a autodefesa revelou-se correlacionada com a procrastinação no estudo para os testes, mas não com a procrastinação no estudo diário e no geral. A orientação para o evitamento mostrou-se relacionada com a procrastinação no estudo. As relações entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo foram mediadas negativamente pela orientação para a tarefa e positivamente pela orientação para o evitamento.

**Palavras-chave:** teorias implícitas da inteligência, orientações motivacionais, procrastinação escolar.

## **ABSTRACT**

The present study aimed to analyse the relations between implicit theories of intelligence, achievement goals and school procrastination in high school students. In order to do so, we tried to find associations between implicit theories of intelligence and school procrastination, as well as between achievement goals and school procrastination. Furthermore, we intend to see if the associations between implicit theories of intelligence and school procrastination were mediated by students' achievement goals. Participants of this study were 500 high school students who attended scientific-humanistic courses. Data were collected through the application of self-report questionnaires containing General Scale of Implicit Theories of Intelligence, Achievement Goals Scale and Study Procrastination Questionnaire. Results showed that implicit theories of intelligence are correlated to daily study procrastination and to study procrastination in general, but not with study for the tests procrastination. Task orientation was negatively correlated to study procrastination. Self-enhancing orientation was not correlated to study procrastination. Self-defeating orientation was correlated to study for the tests procrastination, but not with daily or general study procrastination. Avoidance orientation was correlated to study procrastination. Relations between implicit theories of intelligence and study procrastination were negatively mediated by task orientation and positively mediated by avoidance orientation.

**Key-words:** implicit theories of intelligence, achievement goals, school procrastination.

## ÍNDICE

I. INTRODUÇÃO .....	1
II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	3
1. PROCRASTINAÇÃO .....	3
1.1. Conceptualização de procrastinação .....	3
1.2. Procrastinação acadêmica e escolar .....	5
1.3. Procrastinação acadêmica e escolar como falha na autorregulação da aprendizagem. ....	10
2. TEORIAS IMPLÍCITAS DA INTELIGÊNCIA .....	11
2.1. Conceptualização de teorias implícitas da inteligência .....	11
2.2. Teorias implícitas da inteligência e procrastinação acadêmica e escolar .....	13
3. ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS .....	16
3.1. Conceptualização de orientações motivacionais .....	16
3.2. Orientações motivacionais e teorias implícitas da inteligência .....	19
3.3. Orientações motivacionais e procrastinação acadêmica e escolar .....	21
III. PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO .....	25
IV. METODOLOGIA .....	32
4.1. Delineamento .....	32
4.2. Participantes .....	32
4.3. Instrumentos .....	33
4.3.1. Teorias implícitas da inteligência (Escala Geral) .....	33
4.3.1.1. Análise das propriedades psicométricas .....	34
4.3.2. Escala de Orientações Motivacionais .....	34
4.3.2.1. Análise das propriedades psicométricas .....	35
4.3.3. Questionário de Procrastinação no Estudo (QPE) .....	36
4.3.3.1. Análise das propriedades psicométricas .....	36
4.4. Procedimentos de recolha de dados .....	37
4.5. Procedimentos de tratamento de dados .....	38
V. RESULTADOS .....	40
VI. DISCUSSÃO .....	49
VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	58

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Estatísticas descritivas e correlações entre as variáveis.....	41
--------------------------------------------------------------------------	----

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de mediação entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo diário pela orientação para a tarefa.....	43
Figura 2. Modelo de mediação entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo em geral pela orientação para tarefa.....	44
Figura 3. Modelo de mediação entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo diário pela orientação para o evitamento.....	46
Figura 4. Modelo de mediação entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo em geral pela orientação para o evitamento.....	47

## I. INTRODUÇÃO

A procrastinação constitui-se como um comportamento de *self-handicapping* (e.g., Burka & Yuen, 1983; Jones & Berglas, 1978; Klingsieck, 2013; Van Eerde, 2003) que acarreta consequências negativas para aqueles que nele se envolvem (e.g., Kim & Seo, 2015; Steel & Klingsieck, 2016). Um dos contextos onde a adoção de comportamentos de procrastinação é mais prevalente é o contexto académico ou escolar (Kandemir, 2014; He, 2017; Zarick & Stonebraker, 2014), no qual se observam efeitos negativos tanto ao nível do desempenho académico ou escolar dos alunos (Kim & Seo, 2015), como em termos do seu bem-estar físico e psicológico (e.g., Grunschel, Patrzek, & Fries, 2013; Tice & Baumeister, 1997).

Neste sentido, a investigação tem-se focado na pesquisa dos fatores que se encontram associados ao envolvimento dos alunos em comportamentos de procrastinação académica ou escolar (e.g., Klingsieck, 2013; Steel, 2007) e, atendendo ao facto de na literatura a procrastinação académica e escolar ser conceptualizada como uma falha no processo de autorregulação da aprendizagem (e.g., Costa, 2007; Howell & Buro, 2009; Sampaio, Polydoro & Rosário, 2012; Steel, 2007; Wolters, 2003), torna-se importante analisar as relações entre variáveis implicadas em modelos de autorregulação da aprendizagem (e.g., teorias implícitas da inteligência, orientações motivacionais) e o envolvimento dos alunos em comportamentos de procrastinação escolar.

Deste modo, a presente investigação teve como objetivos analisar a existência de relações entre o modo como os alunos do ensino secundário concebem a natureza da sua inteligência como sendo uma característica estável ou passível de ser desenvolvida, i.e., as suas teorias implícitas da inteligência (fixa vs. maleável) (Dweck, 1999; Dweck & Leggett, 1988) e o seu envolvimento em comportamentos de procrastinação no estudo, assim como investigar a existência de associações entre as orientações motivacionais dos alunos do ensino secundário (orientação para a tarefa, orientação para a autovalorização, orientação para a autodefesa e orientação para o evitamento) (Skaalvik, 1997) e a sua adoção de comportamentos de procrastinação no estudo. Além disso, atendendo às relações entre as teorias implícitas da inteligência e as orientações motivacionais encontradas na literatura (e.g., Blackwell et al., 2007; Dweck, 1999; Dweck & Leggett, 1988; Ommundsen, 2001; Robins & Pals, 2002), pretendeu-se também verificar se as relações entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo eram mediadas pelas orientações motivacionais dos alunos do ensino secundário.

Seguidamente é apresentado um enquadramento teórico da temática em estudo dividido em três capítulos principais que se focam nas variáveis em análise (procrastinação, teorias implícitas da inteligência e orientações motivacionais). Posteriormente é exposta a problemática da investigação com a indicação das hipóteses e das questões de investigação devidamente fundamentadas na literatura. De seguida é apresentada a metodologia da investigação onde se inclui o *design* do estudo, a caracterização dos participantes e dos instrumentos utilizados, bem como a descrição dos procedimentos de recolha e de tratamento dos dados. Depois são apresentados os resultados obtidos e a discussão dos mesmos com base na literatura acerca da temática em estudo. Por fim, encontra-se uma secção de considerações finais onde são apresentadas as principais conclusões, as implicações para a prática em Psicologia Educacional e as limitações da investigação, bem como sugestões para estudos futuros.

## II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1. PROCRASTINAÇÃO

#### 1.1. Conceptualização de procrastinação

“Procrastinação” deriva do Latim *procrastinare* que remete para “deixar para o dia de amanhã” (Ferrari, Johnson & McCown, 1995), sendo que o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2018) a define como “o ato ou o efeito de deixar para depois”, “adiar”, “postergar”, “protrair”, “demorar”, “delongar”.

Do ponto de vista científico, a procrastinação, assim como tantos outros construtos em Psicologia, possui também uma diversidade de definições (Ferrari et al., 1995; Klingsieck, 2013). Apesar disso, segundo Steel (2007), as diferentes conceptualizações de procrastinação apontam para o adiamento, o atraso ou o evitamento da realização de uma tarefa ou tomada de decisão.

Atendendo à investigação realizada acerca desta temática, a procrastinação, segundo Solomon e Rothblum (1984), é a propensão para retardar o início ou a conclusão de tarefas ao ponto de os indivíduos sentirem desconforto. Na perspetiva de Schouwenburg (2004), a procrastinação implica a realização de uma atividade alternativa à pretendida, o que leva as pessoas a investirem mais em tarefas menos relevantes em detrimento de outras mais urgentes ou a focarem-se mais na realização de atividades consideradas mais agradáveis em substituição de outras tidas como menos agradáveis, mais difíceis ou que exigem maior esforço. De acordo com Steel (2007), a procrastinação consiste no adiamento voluntário de uma tarefa que uma pessoa tenciona realizar quando esta tem consciência dos efeitos negativos que esse adiamento terá no futuro. Procurando alargar a definição proposta por Steel (2007), Klingsieck (2013) define procrastinação como o adiamento voluntário de uma atividade necessária, que se pretende realizar e/ou que é pessoalmente importante, apesar de se esperarem potenciais consequências negativas que ultrapassam as consequências positivas desse adiamento.

Além destas definições, investigadores indicam que a procrastinação, por ser não planeada, se distingue do adiamento intencional e estratégico das tarefas (i.e., priorização) ou do atraso lógico e necessário das atividades devido a condicionalismos como doenças ou problemas técnicos (e.g., Burka & Yuen, 1983; Klingsieck, 2013; Van Eerde, 2003).

Neste sentido, e apesar de alguns autores (e.g., Chu & Choi, 2005) reconhecerem a existência de formas funcionais deste tipo de comportamento (i.e., procrastinação ativa), a procrastinação é considerada pela maioria dos investigadores como um comportamento

disfuncional e de *self-handicapping* (auto-sabotagem, em português) (e.g., Burka & Yuen, 1983; Klingsieck, 2013; Steel, 2007; Van Eerde, 2003).

De acordo com Jones e Berglas (1978), o *self-handicapping* é uma estratégia que consiste na criação deliberada de impedimentos que reduzem significativamente a probabilidade de uma pessoa ser bem-sucedida na realização de uma tarefa e que lhe permitem explicar um possível fraco desempenho. Assim, o indivíduo tem a possibilidade de, em caso de fracasso, externalizar a causa do seu insucesso, libertando-se de dúvidas acerca da sua capacidade pessoal e atribuindo as razões de um fraco desempenho a fatores exteriores a si, com vista à preservação da sua autoestima.

De facto, segundo Higgins, Snyder e Berglas (1990), a procrastinação corresponde a uma estratégia de *self-handicapping*, na medida em que o adiamento das tarefas se constitui como um obstáculo à realização bem-sucedida das mesmas, permitindo aos indivíduos externalizar a causa do seu fracasso, i.e., atribuir o seu fraco desempenho não à falta de capacidade, mas ao facto de não terem tido tempo suficiente para realizar uma tarefa.

Segundo a investigação, a procrastinação é prejudicial tanto para o desempenho na realização das tarefas como para o bem-estar subjetivo das pessoas. Segundo autores como Ferrari et al. (1995), Tice e Baumeister (1997) e Van Eerde (2003), a procrastinação contribui para um desempenho mais fraco na realização das tarefas, dado que, como os procrastinadores tendem a iniciar tardiamente a realização de uma atividade, não dispõem de tempo suficiente para a realizar de acordo com o que as suas capacidades possibilitariam.

Além de prejudicar o desempenho na realização das tarefas, a procrastinação tem um impacto negativo na saúde física e psicológica das pessoas. Do ponto de vista físico, alguns estudos têm mostrado que a adoção de comportamentos de procrastinação leva a que as pessoas apresentem níveis mais elevados de stress, problemas de sono, exaustão e doenças físicas (e.g., Grunschel et al., 2013; Patrzek et al., 2012; Tice & Baumeister, 1997). Também em termos psicológicos se verifica que a procrastinação tem implicações relevantes. De acordo com algumas investigações, quando as pessoas procrastinam, revelam maiores níveis de ansiedade, vergonha, insatisfação e tristeza e têm mais sentimentos de culpa, sentem-se mais pressionados e inquietos (Grunschel et al., 2013; Patrzek et al., 2012; Tice & Baumeister, 1997).

Apesar de a adoção de comportamentos de procrastinação interferir negativa e significativamente com a vida das pessoas, algo que é reconhecido por elas (e.g., Zarick & Stonebraker, 2009), a investigação tem demonstrado que a procrastinação está presente na vida diária de muitos indivíduos, numa multiplicidade de contextos.

De facto, segundo Steel (2010), os comportamentos de adiamento verificam-se em

diferentes domínios da vida das pessoas, como seja ao nível do seu desempenho (e.g., carreira, educação), do desenvolvimento pessoal (e.g., saúde, desenvolvimento de competências) e da intimidade (e.g., amigos, família, parentalidade). O mesmo foi verificado por Klingsieck (2013) que verificou que os indivíduos procrastinam em diferentes áreas como a académica e a laboral, as rotinas e obrigações quotidianas, a saúde, a família e os contactos sociais.

Entre esses domínios, o que mais atenção tem recebido pela comunidade científica, dada a sua elevada prevalência e as consequências negativas que representa para os indivíduos, é o contexto académico/escolar (e.g., Kandemir, 2014; He, 2017; Zarick & Stonebraker, 2014).

## **1.2. Procrastinação académica e escolar**

A literatura tem demonstrado que a procrastinação é um comportamento muito prevalente entre os estudantes, principalmente entre aqueles que frequentam o ensino superior (e.g., Kandemir, 2014; He, 2017; Zarick & Stonebraker, 2014). De acordo com uma meta-análise realizada por Steel (2007), a procrastinação entre os estudantes universitários apresenta níveis de incidência na ordem dos 70 a 95%. Segundo um estudo recente, realizado no Reino Unido com uma amostra de 201 estudantes universitários, cerca de 66% dos inquiridos reportaram-se como procrastinadores (He, 2017).

De facto, apesar de a procrastinação se estender a uma diversidade de áreas de vida, esta é muito prevalente em contexto académico ou escolar, uma vez que os alunos são constantemente confrontados não apenas com situações que implicam a demonstração do seu desempenho e das suas capacidades perante os outros (Török, Szabó, & Toth, 2018), como também com a necessidade de cumprir prazos (Ferrari, O’Callaghan & Newbegin, 2005).

Neste sentido, tem sido realizada investigação no âmbito da procrastinação académica e escolar na tentativa de alargar a sua compreensão, nomeadamente no que respeita às consequências que resultam da sua adoção nesses contextos, assim como às variáveis que se associam ao envolvimento dos alunos nestes comportamentos e que podem surgir como antecedentes da sua ocorrência.

De acordo com Steel e Klingsieck (2016), a procrastinação académica restringe-se ao adiamento de tarefas e atividades relevantes que estão relacionadas com a aprendizagem e o estudo (e.g., estudar para os testes/exames, realizar ou entregar trabalhos/projetos). Em contexto escolar, a procrastinação traduz-se essencialmente no adiamento do comportamento de estudo, tanto diário como para os testes (Costa, 2007). Desta forma, recuperando a definição geral de procrastinação apresentada por Steel (2007), a procrastinação académica e escolar pode ser definida como o adiamento voluntário de uma tarefa relacionada com o estudo apesar da

consciência dos efeitos negativos que esse adiamento terá no futuro.

Atendendo às definições de procrastinação que apontam para o facto de este comportamento corresponder à substituição de tarefas consideradas menos agradáveis, mais difíceis ou que exigem maior esforço, por outras tidas como mais agradáveis e não relacionadas com as primeiras, contribuindo assim para o adiamento de atividades importantes (e.g., Batool, Khursheed, & Jahangir, 2017; Schouwenburg, 2004), estudos mostram que, no quadro da procrastinação académica e escolar, é comum os alunos substituírem a realização de tarefas académicas ou escolares pelo uso prolongado das redes sociais, como o *Facebook* (e.g., Meier, Reinecke, & Meltzer, 2017).

Assim, tomando como ponto de partida as definições de procrastinação académica e escolar acima referidas, uma linha de investigação que tem vindo a ser seguida neste âmbito refere-se à pesquisa das consequências da adoção desses comportamentos pelos alunos. De uma forma geral, a maior parte da literatura aponta para o facto de a procrastinação académica e escolar ter consequências negativas para os alunos, tanto ao nível do seu desempenho, como do seu bem-estar (Steel & Klingsieck, 2016).

De acordo com alguns estudos (e.g., Tice & Baumeister, 1997; Van Eerde, 2003) e uma meta-análise realizada por Kim e Seo (2015), a procrastinação académica ou escolar está negativamente associada ao desempenho académico ou escolar. De facto, segundo Kim e Seo (2015), se um aluno retarda a realização de uma tarefa académica (e.g., escrita de um projeto, entrega de um trabalho) ou adia o estudo para um teste ou exame, não conseguirá dar uma resposta adequada às exigências académicas ou escolares, o que se refletirá num desempenho académico ou escolar mais pobre. Segundo Zarick e Stonebraker (2009), os alunos indicam que o seu envolvimento em comportamentos de procrastinação leva à diminuição da qualidade dos seus projetos, a resultados mais baixos nos testes e exames, bem como a entregas de trabalhos tardias ou à não entrega dos mesmos, evidenciando assim o impacto negativo da procrastinação no desempenho académico ou escolar.

Além disso, a procrastinação académica e escolar está associada a consequências ao nível da saúde dos estudantes, como maiores níveis de ansiedade e stress psicológico, mais reações físicas ao stress, mais problemas de sono, maiores níveis de exaustão e depressão e doenças físicas (e.g., Flett, Haghbin, & Pychyl, 2016; Grunschel et al., 2013; Tice & Baumeister, 1997). Segundo Tice e Baumeister (1997), embora os alunos procrastinadores experienciem menos stress e ansiedade do que os alunos não procrastinadores num momento inicial, os primeiros tendem a reportar maiores níveis de ansiedade e stress a longo-prazo.

Para além dos efeitos referidos, a procrastinação académica e escolar apresenta

consequências psicológicas, como maiores níveis de irritação, insatisfação, vergonha e tristeza, e faz com que os alunos se sintam mais pressionados e desconfortáveis (e.g., Grunschel et al., 2013; Tice & Baumeister, 1997). Estas consequências decorrem do facto de os alunos que procrastinam tenderem a acreditar que “amanhã” se sentirão mais preparados para trabalhar numa dada tarefa, pelo que priorizam o seu bem-estar emocional a curto-prazo sobre os efeitos adversos que o adiamento da tarefa terá para si no futuro, sobretudo no que respeita ao alcance dos seus objetivos a longo-prazo (Sirois & Pychyl, 2013).

Deste modo, os alunos procrastinadores procuram envolver-se em atividades que consideram mais agradáveis em detrimento das tarefas académicas ou escolares tidas, muitas vezes, como aversivas (Solomon & Rothblum, 1984; Steel, 2007). Contudo, a substituição da realização de atividades académicas ou escolares por outras consideradas mais agradáveis pelos alunos, como via para a manutenção do seu bem-estar emocional, revela-se frequentemente associada a efeitos opostos, como por exemplo a sentimentos de culpa por não terem conseguido realizar ou terminar uma tarefa importante (Farrington, 2012), assim como a uma baixa autoestima (Tan, Lo, Ge, & Chu, 2016).

Assim, e considerando a natureza negativa dos efeitos da procrastinação em contexto académico e escolar ao nível do desempenho dos alunos e da sua saúde física e psicológica, a comunidade científica tem vindo a focar-se na investigação de variáveis que lhe estão associadas e que podem contribuir para a explicação da procrastinação académica e escolar.

Neste sentido, de acordo com Klingsieck (2013), a investigação sobre a procrastinação académica e escolar, no que respeita aos seus correlatos, pode ser sistematizada em quatro perspetivas que a autora considera serem as mais elaboradas e desenvolvidas.

A primeira perspetiva concebe a procrastinação académica como resultado de um conjunto de variáveis de personalidade. A segunda entende a procrastinação académica como uma falha na motivação relacionando-a com aspetos motivacionais e volitivos. A terceira foca-se na componente clínica da procrastinação associando-a a variáveis como a ansiedade, a depressão, o stress, entre outras. Por fim, a quarta perspetiva incide nos aspetos contextuais e situacionais da procrastinação académica (Klingsieck, 2013).

Considerando a primeira perspetiva acerca da procrastinação académica, a investigação tem revelado que o traço conscienciosidade está negativamente associado à adoção de comportamentos de procrastinação pelos alunos (Boysan & Kiral, 2017; Steel, 2007; Van Eerde, 2003). Neste sentido, tem-se verificado que alunos que apresentam maiores níveis de impulsividade, i.e., menores níveis de conscienciosidade, tendem a envolver-se mais em comportamentos de procrastinação académica e escolar, dado que, ao preferirem recompensas

imediatas, ou seja, ao serem incapazes de adiar a gratificação (Mischel, 1996 cit. por Van Eerde, 2000), tal faz com que optem por tarefas menos importantes, mas mais agradáveis em substituição de outras mais relevantes, mas que apenas conduzirão a recompensas a longo-prazo (Steel & Klingsieck, 2016; Van Eerde, 2000).

Além disso, também se têm verificado associações entre o perfeccionismo e a procrastinação académica, sendo que o perfeccionismo auto-orientado (i.e., corresponder aos padrões impostos pelo próprio) está negativamente associado à procrastinação académica e o perfeccionismo socialmente prescrito (i.e., corresponder aos padrões de outros) relaciona-se positivamente com a procrastinação académica (Bong, Hwang, Noh e Kim, 2014; Boysan & Kiral, 2017). Segundo Bong et al. (2014), estes resultados são explicados pelo facto de os alunos com elevados níveis de perfeccionismo socialmente prescrito considerarem que é difícil atingir os padrões dos outros, o que os pode levar a envolver-se em comportamentos de procrastinação como forma de evitar julgamentos desfavoráveis por parte de outros e ver comprometidas as suas relações com os seus pais e professores.

No que respeita a outras variáveis tipo-traço, como a autoestima, estudos têm apontado para o facto de os alunos procrastinadores reportarem baixa autoestima (e.g., Solomon & Rothblum, 1984; Steel, 2007). De facto, de acordo com Batoool et al. (2017) existe uma relação negativa entre autoestima e procrastinação, uma vez que a procrastinação funciona como um mecanismo de proteção do *self* que é utilizado como estratégia de defesa por pessoas com baixa autoestima.

Atendendo à segunda perspetiva acerca da procrastinação académica, a investigação tem demonstrado que existe uma associação negativa entre a motivação intrínseca e a procrastinação (Prat-Sala & Redford, 2010). De acordo com Cerino (2014), a relação entre as variáveis é negativa, dado que alunos com uma elevada motivação intrínseca atribuem elevada importância à aprendizagem e ao aumento dos conhecimentos, pelo que se envolvem mais em comportamentos de estudo e menos em comportamentos de procrastinação.

A investigação tem também demonstrado que baixos níveis de autoeficácia estão positivamente associados à procrastinação académica (e.g., Katz, Eilot, & Nevo, 2014; Wolters, 2003; Steel, 2007). De facto, segundo Steel (2007), alunos que têm dúvidas quanto à sua capacidade para terem sucesso na execução de uma tarefa, i.e., que têm baixas crenças de autoeficácia, procrastinam mais. Por outro lado, Wäschle, Allgaier, Lachner, Fink e Nückles (2014) verificaram que elevados níveis de autoeficácia previnem a procrastinação académica ao predizerem as expectativas dos alunos face a terem sucesso na execução de uma tarefa.

Além das crenças de autoeficácia, estudos têm apontado para o facto de alunos que

utilizam menos frequentemente estratégias cognitivas (e.g., de organização, elaboração e recuperação da informação) e metacognitivas (e.g., gestão do tempo) para regulação da aprendizagem reportam maiores níveis de procrastinação acadêmica (e.g., Howell & Watson, 2007; Wolters, 2003). Baixos níveis de perseverança e elevada distratibilidade durante a realização de uma tarefa acadêmica (Dewitte & Schouwenburg, 2002), bem como baixas competências de planeamento estão também positivamente associadas à procrastinação acadêmica.

Além destas variáveis, também o nível de incerteza dos alunos relativamente à realização das tarefas acadêmicas pode levá-los a adiá-las. De acordo com Zarick e Stonebraker (2009), a incerteza cria a necessidade de um planeamento antecipado antes do início da execução de uma tarefa e, em contexto académico, a incerteza face a, por exemplo, quais os recursos necessários à realização da tarefa ou quanto tempo de estudo é necessário na preparação para um exame, pode levar os alunos a evitar a realização das tarefas acadêmicas.

Tomando a terceira perspetiva sobre a procrastinação, que se centra sobretudo nos aspetos clínicos que com esta se relacionam, a investigação indica que a procrastinação acadêmica está positivamente relacionada com o medo de falhar (Haghbin, McCaffrey, & Pychyl, 2012; Solomon & Rothblum, 1984), com a ansiedade (Spada, Hiou, & Nikcevic, 2006) e a depressão (Solomon & Rothblum, 1984; Uzun Ozer et al., 2014). Assim, quanto maior o medo do fracasso, a ansiedade e os níveis de depressão, maior a tendência dos alunos em envolverem-se em comportamentos de procrastinação.

Considerando, por fim, a perspetiva que se foca nos aspetos situacionais e contextuais associados à procrastinação acadêmica e escolar, estudos têm-se centrado na investigação das características das tarefas (e.g., importância, dificuldade) que levam os alunos a adiar e evitar a sua realização. Neste sentido, Steel (2007) indica que as pessoas tendem a dar prioridade a tarefas que são mais agradáveis a curto-prazo, mesmo que estas sejam prejudiciais para si a longo-prazo. Assim, quanto mais uma pessoa percebe uma tarefa como desagradável, maior a sua tendência para a evitar (Steel, 2007). Deste modo, a aversão da tarefa adquire um papel central no âmbito da procrastinação acadêmica e escolar (Wolters, 2003; Solomon & Rothblum, 1984; Steel, 2007). Além disso, quanto maior a percepção dos alunos de que as tarefas são aborrecidas e difíceis, maior a sua propensão para procrastinar (Steel, 2007). Paralelamente, de acordo com Ackerman e Gross (2005), quanto mais os alunos consideram uma tarefa como sendo interessante e entusiasmante, menor o seu envolvimento em comportamentos de procrastinação.

Tendo em conta a sistematização da investigação acerca dos correlatos da

procrastinação acadêmica e escolar realizada por Klingsieck (2013), é possível enquadrar o presente trabalho no quadro da segunda perspectiva, na medida em que serão analisadas as relações entre variáveis ligadas à motivação (teorias implícitas da inteligência e orientações motivacionais) e o envolvimento em comportamentos de procrastinação escolar.

### **1.3. Procrastinação acadêmica e escolar como falha na autorregulação da aprendizagem**

A autorregulação da aprendizagem corresponde a um processo dinâmico e aberto que pressupõe que os alunos têm um papel ativo na sua aprendizagem (Zimmerman & Schunk, 2001). De facto, segundo Pintrich (2000a), modelos de autorregulação da aprendizagem consideram os alunos como sendo participantes ativos no seu processo de aprendizagem, na medida em que estes têm a capacidade de monitorizar, regular e controlar componentes específicas da sua cognição, da sua motivação, dos seus comportamentos e do ambiente que os rodeia, em função dos objetivos de aprendizagem estabelecidos.

Assim, de acordo com Pintrich (2000a, p. 453), a autorregulação da aprendizagem corresponde ao “processo ativo e construtivo através do qual os alunos estabelecem objetivos para a sua aprendizagem e tentam monitorizar, regular e controlar a sua cognição, motivação e comportamento, guiado e condicionado pelos seus objetivos e pelas características contextuais do ambiente”. Segundo Zimmerman e Schunk (2001), a autorregulação da aprendizagem corresponde ao controlo e regulação pelo aluno dos seus pensamentos, do seu afeto, motivação, comportamento e ambiente em prol dos seus objetivos académicos ou escolares. De acordo com Rosário (2004), a autorregulação da aprendizagem é um processo ativo no qual os alunos estabelecem os objetivos que guiam a sua aprendizagem procurando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamento com o propósito de os cumprir.

De um modo geral, todos os alunos têm a capacidade de autorregular a sua aprendizagem. Contudo, nem todos o fazem adequada e eficazmente (Rosário, 2004; Zimmerman & Schunk, 2001). Neste sentido, alguns investigadores têm considerado a procrastinação como uma falha no processo de autorregulação da aprendizagem (e.g., Costa, 2007; Howell & Buro, 2009; Sampaio, Polydoro & Rosário, 2012; Steel, 2007; Wolters, 2003).

Segundo Wolters (2003), alunos que procrastinam frequentemente diferem daqueles que autorregulam a sua aprendizagem adequadamente. Em primeiro lugar, porque os alunos que autorregulam adequadamente a sua aprendizagem têm um bom conhecimento acerca de estratégias de aprendizagem e mobilizam-nas de uma forma apropriada. Em segundo lugar, porque possuem boas competências metacognitivas, refletindo sobre o próprio processo de aprendizagem e utilizando estratégias para monitorizar, controlar e agir sobre os

comportamentos de aprendizagem. Por último, porque os alunos que autorregulam a sua aprendizagem adequada e eficazmente revelam crenças motivacionais mais favoráveis, como maiores níveis de autoeficácia e uma maior orientação para a aprendizagem.

Desta forma, alunos que se envolvem mais frequentemente em comportamentos de procrastinação, em contraste com aqueles que autorregulam a sua aprendizagem de um modo adequado, tendem a ter maiores dificuldades em gerir as suas aprendizagens de uma forma autónoma, independente e ativa, ao longo de diferentes contextos escolares (Rosário, 2004; Wolters, 2003), o que aponta para a existência de uma falha no processo de autorregulação da aprendizagem desses alunos. De facto, estudos mostram a existência de correlações negativas entre a autorregulação da aprendizagem e a procrastinação em contexto escolar, i.e., a investigação tem vindo a demonstrar que os alunos que mais autorregulam a aprendizagem são aqueles que revelam um menor envolvimento em comportamentos de procrastinação (Wolters, 2003), principalmente no estudo diário e contínuo (Costa, 2007).

Deste modo, segundo Sampaio et al. (2012), à medida que um aluno vai autorregulando a sua aprendizagem eficientemente, tende a procrastinar menos e vice-versa. De facto, de acordo com alguns estudos (e.g., Howell & Watson, 2007; Wolters, Won, & Hussain, 2017), uma maior utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas de autorregulação da aprendizagem relaciona-se com menores níveis de procrastinação académica e escolar. Neste sentido, modelos de autorregulação da aprendizagem realçam a importância de considerar simultaneamente variáveis cognitivas e motivacionais para compreender melhor os comportamentos dos alunos em contextos de aprendizagem e, mais especificamente, a procrastinação académica e escolar (Wolters, 2003).

Assim, duas das variáveis implicadas em modelos de autorregulação da aprendizagem (e.g., Pintrich, 2000a) são as teorias implícitas da inteligência, ou seja, as crenças dos alunos acerca da mutabilidade da inteligência (Dweck, 1999; Dweck & Leggett, 1988) e as orientações motivacionais ou as orientações para objetivos, i.e., os motivos que guiam os comportamentos dos alunos em situações de aprendizagem e que os levam a envolver-se numa determinada tarefa (Kaplan & Maehr, 2007).

## **2. TEORIAS IMPLÍCITAS DA INTELIGÊNCIA**

### **2.1. Conceptualização de teorias implícitas da inteligência**

De acordo com Dweck (1999), os alunos experienciam de modos distintos as situações de aprendizagem, em função das crenças que possuem acerca da natureza da inteligência. A

estas crenças básicas sobre a inteligência atribui-se a designação de teorias implícitas da inteligência (Dweck & Leggett, 1988).

O conceito de “teorias implícitas” refere-se a “assunções centrais acerca da mutabilidade das características pessoais” (Lüftenegger & Chen, 2017, p. 100), ou seja, diz respeito a crenças que cada um possui face à possibilidade de um atributo pessoal (e.g., inteligência, personalidade) ser modificado. Além disso, são “implícitas”, dado que raramente são expressas manifestamente, embora possam ser reportadas, e são “teorias”, porque, à semelhança das teorias científicas, criam um quadro conceptual que permite às pessoas fazer predições e julgamentos em relação às suas experiências quotidianas (Yeager & Dweck, 2012).

De acordo com os trabalhos de Dweck e colaboradores (Dweck, 1999; Dweck & Leggett, 1988), os alunos podem ter, relativamente à inteligência, tanto à própria como à dos outros, dois tipos de teorias implícitas: fixas ou maleáveis.

Deste modo, alunos que possuem uma teoria fixa consideram que a inteligência é um traço fixo, uma entidade incontrolável e não passível de ser modificada através do esforço, pelo que acreditam que têm uma determinada quantidade de inteligência e que não há muito que possam fazer para alterá-la (Dweck, 1999; Dweck & Leggett, 1988; Haimovitz & Dweck, 2017). Assim, este tipo de teoria acarreta repercussões para os alunos como levá-los a preocuparem-se com a quantidade de inteligência que possuem e a tentarem a todo o custo não parecer pouco inteligentes perante os outros, procurando assim atividades mais fáceis e menos desafiantes que lhes permitam preservar a autoestima (Dweck, 1999; Dweck & Leggett, 1988).

Por outro lado, alunos que possuem uma teoria maleável consideram que a inteligência é um atributo dinâmico, que pode ser alterado e desenvolvido ao longo do tempo através da aprendizagem, do esforço e da instrução dada por outros (Dweck, 1999; Dweck & Leggett, 1988; Haimovitz & Dweck, 2017; Haimovitz, Wormington, & Corpus, 2011). Quando os alunos têm esta teoria implícita da inteligência, tal não significa que neguem a existência de diferenças entre as pessoas no que respeita ao conhecimento que possuem ou face ao quão rapidamente dominam determinados assuntos, significa que se focam na ideia de que qualquer pessoa, com esforço e orientação, pode aumentar as suas capacidades intelectuais (Dweck, 1999). Assim, este tipo de teoria faz com os alunos se sintam motivados para aprender, o que os faz priorizar oportunidades de aprendizagem em detrimento de outras e a envolver-se em atividades desafiantes que lhes permitam aumentar as suas competências e capacidades (Dweck, 1999).

Segundo a literatura, as teorias que os alunos possuem relativamente à inteligência, leva a que se orientem para determinadas vias de motivação e aprendizagem, sendo que a presença

de uma teoria maleável está positivamente associada a um maior esforço e persistência em resposta a tarefas acadêmicas desafiantes (e.g., Shih, 2011) e prediz um melhor desempenho escolar (Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007). Por outro lado, a presença de uma teoria fixa da inteligência encontra-se associada a comportamentos acadêmicos menos adaptativos, como o *self-handicapping*, de que a procrastinação constitui um exemplo (e.g., Howell & Buro, 2009; Ommundsen, 2001; Shih, 2011).

## 2.2. Teorias implícitas da inteligência e procrastinação acadêmica e escolar

A literatura sugere que as teorias implícitas da inteligência exercem influência no modo como os alunos se comportam em situações de aprendizagem (e.g., De Castella & Byrne, 2015; Rickert, Meras, & Witkow, 2014; Shih, 2011; Yeager & Dweck, 2012). Neste sentido, alguns investigadores (e.g., De Castella & Byrne, 2015; Rickert et al., 2014) têm procurado analisar as relações existentes entre os dois tipos de teorias implícitas da inteligência (fixa ou maleável) e os comportamentos que estes adotam em situações de aprendizagem.

Assim, alguns investigadores têm-se focado na pesquisa das relações entre as teorias implícitas da inteligência e a adoção de estratégias de *self-handicapping* pelos alunos (e.g., De Castella & Byrne, 2015; Ommundsen, 2001; Rickert et al., 2014; Shih, 2011).

Apesar de a procrastinação não ser o mesmo que *self-handicapping* (Lay et al., 1992 cit. por Török et al., 2018), a investigação tem demonstrado que a procrastinação é um correlato positivo e significativo do *self-handicapping*, sendo comum entre os alunos que recorrem a este tipo de estratégias o envolvimento em comportamentos de procrastinação acadêmica e escolar (e.g., Steel, 2007; Strunk & Steel, 2011; Van Eerde, 2003). Além disso, de acordo com Ferrari e Tice (2000), o *self-handicapping* leva as pessoas a adotarem comportamentos de adiamento, o que vai ao encontro do proposto por Higgins et al. (1990), que consideram a procrastinação como uma forma de *self-handicapping*. Assim, a análise da investigação das relações entre as teorias implícitas da inteligência e o *self-handicapping* poderá dar indicações face às relações entre as crenças acerca da mutabilidade da inteligência e a procrastinação acadêmica e escolar.

Estudos indicam que existe uma associação positiva entre uma teoria fixa da inteligência e a adoção de estratégias de *self-handicapping* pelos alunos (e.g., De Castella & Byrne, 2015; Ommundsen, 2001; Rhodewalt, 1994; Shih, 2011).

Nesta linha de investigação inserem-se os trabalhos de Blackwell et al. (2007), De Castella e Byrne (2015), Ommundsen (2001) e Shih (2011) que utilizaram amostras de alunos noruegueses do 9º ano, alunos australianos do ensino secundário, alunos de Taiwan do 8º ano e alunos norte-americanos do 7º ano, respetivamente. Nestes estudos, que tiveram como objetivo

analisar as associações entre as teorias implícitas da inteligência e a adoção de comportamentos de *self-handicapping*, verificou-se a existência de uma correlação positiva entre uma teoria fixa da inteligência e o *self-handicapping*, ou seja, observou-se que alunos que concebem a inteligência como um traço predeterminado e não passível de ser modificado através do esforço (Dweck, 1999; Dweck & Leggett, 1988) tendem a envolver-se mais em comportamentos de *self-handicapping* (Blackwell et al., 2007; De Castella & Byrne, 2015; Ommundsen, 2001; Shih, 2011).

De facto, segundo os trabalhos de Dweck (1999) e Dweck e Leggett (1988), são os alunos que consideram que a inteligência não é passível de ser alterada que investem menos recursos na aprendizagem e desenvolvimento de competências, pois partem do princípio que a mobilização de energia e recursos com esse propósito é infrutífera, focando-se somente em demonstrar as suas capacidades perante os outros do modo mais positivo possível. Por essa razão, estes alunos têm uma maior tendência para se envolver em comportamentos de *self-handicapping* (Blackwell et al., 2007; De Castella & Byrne, 2015; Ommundsen, 2001; Török et al., 2018; Shih, 2011).

Considerando novamente os estudos de Blackwell et al. (2007), De Castella e Byrne (2015), Ommundsen (2001) e Shih (2011), verificou-se também a existência de uma relação negativa entre uma teoria maleável da inteligência e o *self-handicapping*, o que indica que alunos que concebem a inteligência como uma capacidade passível de ser modificada e aumentada através da aprendizagem e do esforço (Dweck, 1999; Dweck & Leggett, 1988) tendem a envolver-se menos em comportamentos de *self-handicapping*.

De facto, alunos que possuem uma teoria maleável da inteligência tendem a esforçar-se mais e a mobilizar mais energia e recursos com vista à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências (Mouratidis, Michou, & Vassiou, 2017), percecionando os desafios como positivos e o fracasso como uma oportunidade para aprender e desenvolver a sua capacidade intelectual (Dweck, 1999; Dweck & Leggett, 1988). Neste sentido, estes alunos tendem a envolver-se mais em comportamentos resilientes e persistentes em situações académicas e escolares desafiantes (Dai & Cromley, 2014; Yeager & Dweck, 2012), o que não é compatível com o envolvimento em comportamentos de *self-handicapping*, que implicam a criação de impedimentos a um bom desempenho (Jones & Berglas, 1978) e, portanto, a uma aprendizagem eficaz.

Relativamente à investigação que explora especificamente as relações entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação académica e escolar, apesar de escassa, autores como Howell e Buro (2009) e Rickert et al. (2014) realizaram estudos empíricos centrados na

pesquisa destas relações em particular.

Utilizando uma amostra de estudantes universitários canadianos, Howell e Buro (2009) analisaram as relações entre as teorias implícitas da inteligência (Dweck, 1999; Dweck & Leggett, 1988) e a procrastinação acadêmica. Neste estudo, os investigadores obtiveram um padrão de resultados idêntico ao descrito a propósito dos estudos que analisaram as associações entre as teorias implícitas da inteligência e a utilização de estratégias de *self-handicapping* no geral. Assim, Howell e Buro (2009) verificaram a existência de uma correlação positiva entre uma teoria fixa da inteligência e a adoção de comportamentos de procrastinação das tarefas acadêmicas por parte de universitários. Além disso, os investigadores observaram a existência de uma associação negativa entre uma teoria maleável da inteligência e o envolvimento em comportamentos de procrastinação acadêmica (Howell & Buro, 2009).

O mesmo padrão de resultados foi encontrado por Rickert et al. (2014) que, utilizando uma amostra de alunos americanos do 9º ano, procuraram analisar as relações não apenas entre as teorias implícitas da inteligência e o *self-handicapping* em geral, como também as relações entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação escolar em específico. À semelhança de Howell e Buro (2009), Rickert et al. (2014) verificaram que uma teoria fixa da inteligência se encontra positivamente associada a maiores níveis de *self-handicapping* e procrastinação escolar, assim como uma teoria maleável da inteligência está negativamente associada ao envolvimento em comportamentos de *self-handicapping* e de procrastinação escolar.

Neste sentido, os estudos de Howell e Buro (2009) e Rickert et al. (2014) indicam que os alunos que consideram que a inteligência é uma qualidade estável, não passível de ser modificada através do esforço, i.e., que possuem uma teoria fixa da inteligência, tendem a envolver-se mais em comportamentos de procrastinação acadêmica e escolar, uma vez que, ao fazerem-no, isso fornece-lhes uma explicação para um possível fraco desempenho que não corresponde à sua falta de inteligência, mas a causas externas.

Além disso, alunos com uma teoria fixa da inteligência envolvem-se mais em comportamentos de procrastinação acadêmica e escolar dado que, ao perceberem a inteligência como imutável, acreditam que fracassar na demonstração da sua capacidade intelectual perante os outros é sinónimo de falta de inteligência (Ommundsen, 2001; Rhodewalt, 1994). Assim, tendem a evitar tarefas desafiantes sempre que possível e a esforçar-se menos nas tarefas académicas e escolares dado considerarem que esforçarem-se mais é demonstrativo da sua falta de inteligência (Dweck & Leggett, 1988; Robins & Pals, 2002). De facto, alunos com uma teoria fixa da inteligência consideram que o esforço tem uma relação inversa com a

inteligência, ou seja, acreditam que se têm de esforçar-se mais na realização de uma tarefa académica ou escolar, tal reflete um baixo nível de inteligência (Muenks & Miele, 2017).

Por outro lado, os estudos realizados por Howell e Buro (2009) e por Rickert et al. (2014), revelaram que alunos que consideram que a inteligência é uma capacidade dinâmica e passível de ser modificada através do esforço, i.e., aqueles que possuem uma teoria maleável da inteligência, tendem a envolver-se menos em comportamentos de procrastinação académica e escolar e mais em comportamentos académicos adaptativos (e.g., Burnette, O'Boyle, VanEpps, Pollack, & Finkel, 2013; Robins & Pals, 2002; Shih, 2011; Yeager & Dweck, 2012).

De facto, de acordo com Shih (2011), alunos com uma teoria maleável da inteligência respondem com maior esforço e persistência face a tarefas escolares desafiantes do que aqueles com uma teoria fixa, uma vez que os primeiros consideram que um aumento no esforço e tempo dedicado à realização dessas tarefas os ajudará a desenvolver a sua capacidade intelectual e a melhorar as suas competências (Dweck & Leggett, 1988; Ommundsen, 2001; Rickert et al., 2014; Robins & Pals, 2002). Neste seguimento, Rickert et al. (2014) verificaram que os alunos que possuem uma teoria maleável, em dias de maior exigência escolar (maior quantidade e dificuldade de trabalhos de casa e matéria para estudar), dedicam mais tempo e esforço às tarefas escolares do que os alunos com uma teoria fixa.

### **3. ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS**

#### **3.1. Conceptualização de orientações motivacionais**

A motivação, de uma forma geral, pode ser entendida como as intenções, os objetivos, as crenças e as perceções que as pessoas possuem quando se envolvem na realização de uma determinada tarefa. Assim, a motivação constitui um elemento importante da regulação do processo de aprendizagem e do estabelecimento de objetivos relativamente a experiências de aprendizagem distintas (Nascimento & Peixoto, 2012).

De acordo com Kaplan e Maehr (2007), um dos principais referenciais teóricos na conceptualização da motivação, nomeadamente da motivação em contexto académico e escolar, é a teoria dos objetivos de realização. Os objetivos de realização, também designados por orientações motivacionais, representam diferentes razões ou motivos que levam os alunos a envolver-se em determinadas tarefas (Ames, 1984; Pintrich, 2000b).

Assim, as orientações motivacionais correspondem aos propósitos ou objetivos que explicam os comportamentos dos alunos em situações de aprendizagem e focam-se nos motivos que os levam a envolver-se em determinada atividade ou tarefa (Kaplan & Maehr, 2007). Deste

modo, as orientações motivacionais guiam as cognições e comportamentos dos alunos numa diversidade de situações de aprendizagem e determinam a forma como estes abordam e se envolvem em determinadas tarefas em contexto escolar (Ames, 1984).

A teoria dos objetivos de realização centra-se nos motivos que levam os alunos a adotarem determinados comportamentos em situações de aprendizagem, i.e., no “porquê” de os alunos se envolverem em determinadas tarefas ou atividades (Kaplan & Maehr, 2007; Linnenbrink-Garcia et al., 2012). Assim, a teoria indica que, em contextos de realização, os motivos que levam os alunos a envolver-se em certas tarefas reenviam para duas orientações principais: orientação para a tarefa e orientação para o ego (Skaalvik, 1997).

Na literatura, ambas as orientações tomam diferentes designações devido à marcação de posições por parte dos diversos autores, contudo, do ponto de vista conceptual, estas são idênticas (Pintrich, 2000b). Assim, é comum a orientação para a tarefa tomar a designação de orientação para a mestria ou para a aprendizagem e a orientação para o ego adquirir a designação de orientação para o desempenho ou para a capacidade (Pintrich, 2000b; Skaalvik, 1997). Nesta investigação tomar-se-ão as designações de orientação para a tarefa e orientação para o ego, uma vez que são estas as associadas ao instrumento utilizado para medir as orientações motivacionais dos alunos (Pipa, Peixoto, Mata, Monteiro, & Sanches, 2017; Skaalvik, 1997).

Segundo a teoria dos objetivos de realização, na orientação para a tarefa o objetivo central é a aprendizagem. Assim, alunos orientados para a tarefa envolvem-se na realização das tarefas escolares com o objetivo de aprender, melhorar as suas capacidades, desenvolver as suas competências e aumentar a compreensão de novas informações, avaliando o seu sucesso numa perspectiva intrapessoal (Pintrich, 2000b; Skaalvik, 1997; Wolters, 2003). De uma forma geral, a orientação para a tarefa refere-se ao propósito de promoção do desenvolvimento e crescimento pessoal que guia o comportamento de realização e o grau de envolvimento na tarefa (Kaplan & Maehr, 2007).

De acordo com a literatura, a adoção de uma orientação para a tarefa pelos alunos está consistentemente associada a efeitos positivos e adaptativos do ponto de vista motivacional e cognitivo, como sejam a autoeficácia, a persistência, a motivação intrínseca, a preferência por tarefas desafiantes, a autorregulação da aprendizagem, a autoestima, o autoconceito académico, as emoções positivas e o bem-estar psicológico (e.g., Nascimento & Peixoto, 2012; Pintrich, 2000b; Skaalvik, 1997; Tuominen-Soini, Salmela-Aro, & Niemivirta, 2012).

Por outro lado, a orientação para o ego foca-se essencialmente no desempenho e na demonstração de capacidade em relação aos outros, pelo que pressupõe a ocorrência de

processos de comparação social (Skaalvik, 1997). Deste modo, alunos orientados para o ego centram-se em demonstrar que são competentes, em superar os outros e em ter bons resultados escolares, assim como em obter julgamentos favoráveis das suas capacidades por parte de outros como os seus pares, pais ou professores, avaliando o seu sucesso numa perspectiva interpessoal, i.e., por referência à norma (Pintrich, 2000b; Skaalvik, 1997; Wolters, 2003).

No que respeita aos efeitos da orientação para o ego para os alunos, a literatura tem revelado resultados inconsistentes (Hulleman, Schrage, Bodmann, & Harackiewicz, 2010; Skaalvik, 1997; Tuominen-Soini et al., 2012). Por um lado, estudos apontam para o facto de a orientação para o ego estar relacionada com um padrão cognitivo, afetivo e comportamental desadaptativo, estando associada a um processamento mais superficial da informação, a emoções negativas em situações desafiantes ou difíceis, à preferência por tarefas menos desafiantes e à desistência perante as dificuldades (e.g., Dweck & Leggett, 1988; Pintrich, 2000b). Por outro lado, outros estudos têm demonstrado a existência de relações positivas entre a orientação para o ego e variáveis como a autoeficácia, o uso eficaz de estratégias de aprendizagem, o desempenho escolar e as emoções e atitudes positivas, em determinados ambientes ou situações (e.g., Elliot & Church, 1997; Pintrich, 2000b).

Atendendo a essas inconsistências, os investigadores sugeriram a existência de duas dimensões da orientação para o ego relativamente independentes entre si: orientação para a autovalorização e orientação para a autodefesa (Elliot & Church, 1997; Skaalvik, 1997). A orientação para a autovalorização refere-se à preocupação por parte dos alunos em obter julgamentos positivos e ter um desempenho superior ao dos outros. A orientação para a autodefesa diz respeito à preocupação dos alunos face àquilo que os outros pensam das suas capacidades, pelo que estes alunos procuram evitar situações de fracasso perante os seus pares e estar entre aqueles com um desempenho mais fraco (Skaalvik, 1997).

No que concerne aos efeitos associados à orientação para a autovalorização, a literatura revela que esta orientação motivacional se encontra não relacionada ou positivamente relacionada com um conjunto de consequências positivas (Linnenbrink-Garcia et al., 2012). Neste sentido, estudos apontam para o facto de a orientação para a autovalorização estar positivamente associada a um maior envolvimento cognitivo e comportamental nas tarefas escolares e a um maior interesse e desempenho (e.g., Elliot & Church, 1997; Skaalvik, 1997).

Contudo, a orientação para a autovalorização também se tem demonstrado relacionada com efeitos desadaptativos como a maior tendência para copiar pelos outros, a utilização de estratégias de *self-handicapping* e a ansiedade (Hulleman et al., 2010; Senko & Dawson, 2016; Skaalvik, 1997).

Considerando a orientação para a autodefesa, estudos empíricos indicam que esta surge consistentemente associada a níveis mais baixos de motivação intrínseca, autoeficácia acadêmica, envolvimento cognitivo e comportamental nas tarefas e desempenho acadêmico, assim como a níveis mais elevados de ansiedade e de utilização de estratégias de *self-handicapping* (e.g., Linnenbrink-Garcia et al., 2012; Midgley & Urdan, 2001; Skaalvik, 1997). De facto, de acordo com a meta-análise realizada por Hulleman et al. (2010), a orientação para a autodefesa revela uma correlação negativa com o interesse pelas tarefas académicas e com o desempenho académico.

Além das orientações motivacionais referidas, Skaalvik (1997) indica que os alunos, em situações de aprendizagem, podem ter uma orientação para o evitamento, ou seja, podem estar focados em evitar as tarefas escolares. Deste modo, alunos orientados para o evitamento centram-se em minimizar o esforço que dedicam às tarefas escolares, optam por tarefas que podem ser realizadas rápida e facilmente ou preferem não trabalhar em excesso (Skaalvik, 1997; Wolters, 2003).

De acordo com a literatura, a orientação para o evitamento é aquela que se encontra relacionada com os efeitos académicos mais desadaptativos, tanto ao nível do bem-estar dos alunos (Tuominen-Soini et al., 2012), como em termos de uma baixa perceção de competência e significado atribuído às tarefas escolares (Seifert & O’Keefe, 2001).

### **3.2. Orientações motivacionais e teorias implícitas da inteligência**

De acordo com os trabalhos de Dweck e colaboradores (Dweck, 1999; Dweck & Leggett, 1988), as orientações motivacionais são um reflexo das teorias implícitas que os alunos possuem relativamente à inteligência. Por outras palavras, as teorias implícitas da inteligência orientam os alunos para determinados objetivos de realização.

Neste sentido, a investigação tem mostrado que quando os alunos possuem uma teoria fixa da inteligência, ou seja, quando consideram que a inteligência é um traço fixo, não passível de ser modificado através do esforço, são mais propensos a estar orientados para o ego, i.e., para o desempenho (Blackwell et al., 2007; Dweck, 1999; Dweck & Leggett, 1988, Robins & Pals, 2002). De facto, segundo Ommundsen (2001), uma teoria fixa da inteligência está positivamente associada a uma orientação para o ego, uma vez que ter uma teoria fixa da inteligência aumenta nos alunos a preocupação face ao seu desempenho na realização das tarefas, dado que, para estes alunos, o desempenho é indicativo do seu nível de inteligência. Assim, alunos com uma teoria fixa da inteligência encontram-se essencialmente focados em demonstrar aos outros que têm um elevado nível de capacidade ou em evitar revelar a sua falta

de inteligência perante estes. Deste modo, alunos com uma teoria fixa da inteligência preocupam-se mais com o facto de parecerem competentes perante os seus pares do que com a sua aprendizagem e o desenvolvimento de competências (Ommundsen, 2001).

Além disso, a literatura tem mostrado a existência de correlações positivas entre uma teoria fixa da inteligência e ambas as dimensões das orientações para o ego, ou seja, verifica-se que existe uma associação positiva entre uma teoria fixa e a orientação para a autovalorização (i.e., para ter um desempenho superior ao de outros e obter julgamentos favoráveis por parte destes), assim como entre uma teoria fixa e a orientação para a autodefesa (i.e., para evitar ter um desempenho inferior ao dos outros, bem como avaliações desfavoráveis por parte destes) (e.g., Abd-El-Fattah & Al-Nabhani, 2012; Howell & Buro, 2009).

Por outro lado, a investigação tem mostrado que quando os alunos possuem uma teoria maleável da inteligência, ou seja, quando consideram que a inteligência é uma entidade dinâmica, passível de ser modificada através do esforço, são mais propensos a estar orientados para a tarefa, i.e., para a aprendizagem e o desenvolvimento de competências (Blackwell et al., 2007; Dweck, 1999; Dweck & Leggett, 1988; Robins & Pals, 2002).

Assim, segundo Ommundsen (2001), os alunos que possuem uma teoria maleável da inteligência, ao considerarem que podem alterar a sua capacidade intelectual, focalizam-se em procurar oportunidades de pôr à prova o seu grau de inteligência atual, uma vez que isso permitir-lhes-á aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas competências. Deste modo, e dado que a orientação para a tarefa leva a que os alunos se preocupem em aprender coisas novas e em desenvolver as suas competências, o facto de estes possuírem uma teoria maleável da inteligência leva a que tenham uma maior tendência para estarem orientados para a tarefa (Ommundsen, 2001). De facto, estudos realizados com alunos do ensino secundário (Abd-El-Fattah & Al-Nabhani, 2012) e do ensino superior (Howell & Buro, 2009) apontam para a existência de uma relação positiva entre uma teoria maleável da inteligência e a orientação para a tarefa.

No que respeita à orientação para o evitamento proposta por Skaalvik (1997) e à sua relação com as teorias implícitas da inteligência, existe pouca investigação que se tenha dedicado à sua pesquisa. Contudo, Howell e Buro (2009) verificaram a existência de uma correlação positiva entre uma teoria fixa da inteligência e a orientação para o evitamento. De facto, quando os alunos consideram que a inteligência é um traço fixo, tendem a estar mais focados em evitar as tarefas escolares e em reduzir o esforço que dedicam às mesmas, por acreditarem que tal não lhes permitirá modificar o seu o nível de inteligência, dado esta ser considerada por eles como uma entidade estável (Howell & Buro, 2009).

### 3.3. Orientações motivacionais e procrastinação acadêmica e escolar

A adoção de diferentes orientações motivacionais pelos alunos tem importantes implicações para o envolvimento destes em determinados comportamentos em contextos de aprendizagem. De acordo com Pintrich (2000a), a adoção de orientações motivacionais diferentes pelos alunos contribui para efeitos emocionais, motivacionais, cognitivos e comportamentais distintos.

No que respeita às relações entre as orientações motivacionais e a procrastinação acadêmica e escolar, a literatura indica que a procrastinação está negativamente correlacionada com a orientação para a tarefa (e.g., Wolters, 2003; Howell & Watson, 2007; Howell & Buro, 2009). De acordo com Howell e Watson (2007), que analisaram uma amostra de universitários canadenses, a orientação para a tarefa prediz negativamente a procrastinação acadêmica. Além destes investigadores, outros (e.g., Cao, 2012; Chen, Sun, & Wang, 2018; Howell & Buro, 2009; Seo, 2009; Wolters, 2003, 2004) obtiveram nas suas investigações resultados consistentes com os obtidos por Howell e Watson (2007), na medida em que verificaram a existência de uma associação negativa entre a orientação para a tarefa e o envolvimento em comportamentos de procrastinação.

Segundo Wolters (2004), que analisou uma amostra de alunos do ensino secundário, alunos orientados para a tarefa, ao focarem-se no desenvolvimento de competências, na aprendizagem e melhoria das suas capacidades, tendem a adotar comportamentos adaptativos em contexto escolar, i.e., tendem a reportar maiores níveis de persistência e esforço perante as tarefas escolares (Pintrich, 2000b) e menor frequência de envolvimento em comportamentos de procrastinação.

No que respeita à orientação para o ego, de um modo geral, a literatura aponta para o facto de quanto mais os alunos estão orientados para objetivos de desempenho, maior a sua tendência para se envolverem em comportamentos de *self-handicapping* no geral (Rhodewalt, 1994; Urdan & Midgley, 2001), assim como em comportamentos de procrastinação, em específico (Wolters, 2003, 2004). De acordo com Török et al. (2018), quando os alunos estão focados em parecer competentes perante os outros ou em evitar demonstrar incompetência, centrando-se apenas nos resultados da aprendizagem e não no processo de aprendizagem em si mesmo, e avaliando os resultados por comparação com os seus pares, tendem a utilizar mais estratégias de *self-handicapping*.

Considerando separadamente as duas dimensões da orientação para o ego (orientação para a autovalorização e orientação para a autodefesa), a investigação tem revelado resultados inconsistentes no que respeita às suas relações com a procrastinação acadêmica e escolar,

principalmente no que concerne à orientação para a autovalorização.

Relativamente à associação entre a orientação para a autodefesa e a procrastinação académica e escolar, a investigação tem mostrado que uma maior orientação para evitar revelar incompetência e falta de capacidade perante os outros, i.e, uma maior orientação para a autodefesa, está positivamente relacionada com uma maior adoção de comportamentos de procrastinação em contexto académico e escolar (e.g., Cao, 2012; Chen et al., 2018; Seo, 2009; Wolters, 2003).

De acordo com Cao (2012) e Seo (2009), que analisaram amostras de estudantes universitários, quanto mais os alunos são motivados pelo evitamento do fracasso e da demonstração de falta de capacidade e competência perante os outros, maior é o seu envolvimento em comportamentos de procrastinação, pelo que uma maior orientação para a autodefesa associa-se a uma maior adoção desses comportamentos. Tal acontece uma vez que isso lhes permite atribuir um possível fracasso a causas externas (Jones & Berglas, 1978), nomeadamente ao pouco tempo que tiveram para realizar uma tarefa académica ou escolar, salvaguardando a sua autoestima e evitando julgamentos negativos da sua competência por parte de outros.

No que respeita à orientação para a autovalorização, a investigação tem revelado resultados inconsistentes no que concerne à sua associação tanto com a adoção de estratégias de *self-handicapping* no geral (Török et al., 2018), como com o envolvimento em comportamentos de procrastinação académica e escolar, em específico (e.g., Howell & Buro, 2009; Wolters, 2003). De facto, estudos têm mostrado que a orientação para a autovalorização está positivamente associada à utilização de estratégias de *self-handicapping* pelos alunos (e.g., Chen et al., 2018; Chen, Wu, Kee, Lin, & Shui, 2009; Ferradás, Freire, Valle, & Núñez, 2016). Por outro lado, outras investigações têm verificado a existência de uma relação negativa entre a orientação para a autovalorização e o *self-handicapping* (e.g., Ommundsen, 2004). Além disso, existem estudos que sugerem que não existe uma relação significativa entre ambas as variáveis (e.g., Urdan & Midgley, 2001).

Dada a correlação entre a procrastinação e o *self-handicapping* (Van Eerde, 2003), o mesmo padrão de resultados inconsistentes é encontrado para as associações entre a orientação para a autovalorização e a procrastinação académica e escolar. Assim, Wolters (2003), que utilizou uma amostra de estudantes universitários norte-americanos, verificou a existência de uma correlação positiva entre a orientação para a autovalorização e a procrastinação académica. Por outro lado, Howell e Buro (2009), que utilizaram uma amostra de universitários norte-americanos, observaram a existência de uma correlação negativa entre a orientação para a

autovalorização e a procrastinação. Além destes, outras investigações têm indicado que não existem associações significativas entre a orientação para a autovalorização e a procrastinação académica e escolar (e.g., Cao, 2012; Howell & Watson, 2007; Seo, 2009).

De acordo com uma meta-análise realizada por Török et al. (2018), estas inconsistências nos resultados podem ser explicadas pela natureza da orientação para a autovalorização que nem sempre contribui para efeitos desadaptativos (e.g., Peixoto, Pipa, Mata, Monteiro & Sanches, 2017; Tuominen-Soini et al., 2012). Segundo Pintrich (2000b) e a sua perspetiva das orientações motivacionais múltiplas, quando a orientação para a autovalorização surge juntamente com a orientação para a tarefa, é possível observar a ocorrência de consequências positivas para os alunos. De facto, Ommundsen (2004) verificou, numa amostra de alunos noruegueses do 9º ano, que aqueles que possuem uma elevada orientação para a autovalorização combinada com uma elevada orientação para a tarefa tendem a envolver-se menos em comportamentos de *self-handicapping* do que aqueles que têm uma elevada orientação para a autovalorização combinada com uma baixa orientação para a tarefa, demonstrando assim o efeito protetor da orientação para a tarefa para os alunos que possuem uma elevada orientação para a autovalorização.

Além disso, Hulleman et al. (2010) salientam que os conceitos na área da investigação das orientações motivacionais, sobretudo no que respeita à orientação para a autovalorização e à orientação para a autodefesa, focam-se quer numa componente normativa, ou seja, que enfatiza a comparação dos alunos uns com os outros, quer de aparência, que se refere à demonstração e afirmação das capacidades, ou numa combinação de ambas (componente avaliativa). De acordo com Hulleman et al. (2010), as diversas escalas de medida das orientações motivacionais diferem quanto à importância relativa que atribuem a cada uma das componentes mencionadas no que se refere às orientações para o ego, o que, segundo os autores, poderá levantar dificuldades no que concerne à integração dos resultados obtidos a partir das diferentes escalas.

Neste sentido, escalas predominantemente normativas no que respeita à orientação para a autovalorização, i.e., aquelas que procuram medir esta orientação motivacional com base em itens focalizados na comparação por referência à norma, tendem a revelar relações positivas com o desempenho, ao passo que escalas focadas na componente de aparência ou avaliativa, i.e., na demonstração de competência ou numa combinação das duas componentes anteriores, tendem a revelar uma relação negativa a esse nível (Hulleman et al., 2010). Desta forma, a meta-análise realizada por Hulleman et al. (2010) poderá ajudar a compreender melhor a existência de resultados inconsistentes no que respeita às relações entre a orientação para a

autovalorização e a procrastinação académica e escolar.

Por fim, considerando a orientação para o evitamento, a literatura tem mostrado de uma forma consistente que esta orientação motivacional se encontra positivamente associada à procrastinação académica (Cao, 2012; Howell e Buro, 2009; Howell e Watson, 2007; Seo, 2009; Wolters, 2003). Segundo Wolters (2003), a orientação para o evitamento revela-se como o preditor mais forte da procrastinação em contexto académico.

De facto, estudos empíricos realizados com amostras de estudantes universitários (Cao, 2012; Howell & Buro, 2009; Howell & Watson, 2007; Seo, 2009; Wolters, 2003), têm mostrado que alunos mais orientados para o evitamento das tarefas académicas, ao centrarem-se em minimizar o esforço que dedicam às tarefas e ao preferirem aquelas que podem ser realizadas mais rápida e facilmente, têm uma maior tendência para adiar a realização das tarefas académicas, ou seja, tendem a envolver-se mais em comportamentos de procrastinação.

### III. PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

De acordo com diversos investigadores (e.g., Sampaio et al., 2012; Steel, 2007; Wolters, 2003), a procrastinação em contexto escolar pode ser conceptualizada como uma falha no processo de autorregulação da aprendizagem. Neste sentido, segundo Howell e Buro (2009), deverá ser possível investigar possíveis preditores da procrastinação escolar analisando variáveis implicadas em modelos de autorregulação da aprendizagem. Duas variáveis implicadas nesses modelos (e.g., Pintrich, 2000a) são as teorias implícitas da inteligência (Dweck, 1999; Dweck & Leggett, 1988) e as orientações motivacionais (e.g., Kaplan & Maehr, 2007; Skaalvik, 1997), pelo que, neste estudo, se procurará analisar as relações entre estas variáveis e a procrastinação escolar.

Segundo a revisão de literatura realizada, verifica-se a existência de associações entre as teorias implícitas da inteligência que os alunos possuem e o seu envolvimento em comportamentos de procrastinação escolar (e.g., De Castella & Byrne, 2015; Rickert et al., 2014; Shih, 2011), bem como entre as suas orientações motivacionais e a adoção de comportamentos de adiamento das tarefas escolares (e.g., Cao, 2012; Chen et al., 2018; Howell & Watson, 2007). No entanto, estes resultados têm vindo a ser obtidos a partir da análise de amostras de alunos do ensino básico (e.g., Rickert et al., 2014; Shih, 2011) e, sobretudo, de estudantes do ensino superior (e.g., Cao, 2012; Chen et al., 2018; Howell & Watson, 2007), sendo escassos os estudos realizados tendo por base a análise de amostras de alunos do ensino secundário (e.g., De Castella & Byrne, 2015).

Neste sentido, dada a escassez de estudos quer nacionais, quer internacionais, que investiguem as relações entre teorias implícitas da inteligência, orientações motivacionais e procrastinação escolar em alunos do ensino secundário, considera-se ser relevante colmatar essa lacuna da literatura, pelo que este estudo se focará em analisar essas variáveis e as suas relações. De facto, é importante investigar o envolvimento dos alunos do ensino secundário em comportamentos de adiamento do estudo, bem como a sua relação com variáveis implicadas no processo de autorregulação da aprendizagem (teorias implícitas da inteligência e orientações motivacionais), dado que, neste ciclo de ensino, nomeadamente ao nível dos cursos científico-humanísticos, os alunos são confrontados com elevados níveis de exigência, bem como com uma grande quantidade de avaliações, atendendo à preparação para os exames nacionais, relevantes para o ingresso no ensino superior.

Assim, os objetivos deste estudo são: (1) analisar as relações entre as teorias implícitas da inteligência e os comportamentos de procrastinação no estudo em alunos do ensino secundário; (2) investigar as relações entre as orientações motivacionais e os comportamentos de procrastinação no estudo em alunos do ensino secundário; (3) estudar se as relações entre as teorias implícitas da inteligência e os comportamentos de procrastinação no estudo são mediadas pelas orientações motivacionais em alunos do ensino secundário.

### **Hipóteses e questões de investigação**

No que respeita ao objetivo (1) analisar as relações entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo em alunos do ensino secundário, estabelece-se a hipótese seguinte:

**Hipótese 1:** Existe uma relação positiva entre uma teoria fixa da inteligência e a procrastinação no estudo, em alunos do ensino secundário.

De acordo com diversos estudos (e.g., De Castella & Byrne, 2015; Howell & Buro, 2009; Ommundsen, 2001; Shih, 2011), uma teoria fixa da inteligência está positivamente relacionada com comportamentos académicos e escolares desadaptativos, como é o caso da procrastinação.

De facto, de acordo com Rickert et al. (2014), que analisaram uma amostra de alunos do 9º ano, aqueles que possuem uma teoria fixa da inteligência, i.e., os alunos que consideram que a inteligência é uma entidade estável, não passível de ser alterada, revelam uma maior tendência para se envolverem em comportamentos de *self-handicapping* como a procrastinação. Tal acontece uma vez que, ao considerarem que fracassar na demonstração da sua capacidade intelectual perante os outros é sinónimo de falta de inteligência (Ommundsen, 2001; Rhodewalt, 1994), a adoção de comportamentos de procrastinação fornece-lhes uma explicação para um possível fraco desempenho que não se traduz na sua falta de inteligência, mas que permite fazer uma atribuição causal externa para o insucesso. Além disso, alunos com uma teoria fixa da inteligência esforçam-se menos nas suas tarefas escolares, dado considerarem que um maior esforço traduz um nível baixo de inteligência (Muenks & Miele, 2017), pelo que se espera que alunos do ensino secundário com uma teoria fixa da inteligência tendam a envolver-se mais frequentemente em comportamentos de procrastinação no estudo.

Relativamente ao objetivo (2) investigar as relações entre as orientações motivacionais e os comportamentos de procrastinação no estudo em alunos do ensino secundário, estabelecem-se a seguinte hipótese geral e respetivas hipóteses operacionais:

**Hipótese 2:** Existem relações entre as orientações motivacionais e a procrastinação no estudo, em alunos do ensino secundário.

**Hipótese 2a:** Existe uma relação negativa entre a orientação para a tarefa e a procrastinação no estudo, em alunos do ensino secundário.

Esta hipótese é formulada de acordo com os resultados obtidos em estudos realizados com amostras de estudantes do ensino superior que apontam para o facto de a orientação para a tarefa estar negativamente associada à procrastinação académica (e.g., Cao, 2012; Chen et al., 2018; Seo, 2009). Além disso, os resultados obtidos por Wolters (2004), a partir de uma amostra de alunos do ensino secundário, indicam também que aqueles que se focam na aprendizagem, na melhoria das capacidades e no desenvolvimento de competências, i.e., que estão orientados para a tarefa, tendem a revelar um menor envolvimento em comportamentos de procrastinação escolar, dado que tal compromete a prossecução dos seus objetivos.

**Hipótese 2b:** Existe uma relação negativa entre a orientação para a autovalorização e a procrastinação no estudo, em alunos do ensino secundário.

Os estudos têm revelado resultados inconsistentes no que respeita às relações entre a orientação para a autovalorização e a procrastinação académica e escolar (e.g., Chen et al., 2018; Howell & Buro, 2009; Török et al., 2018). Por um lado, alguns estudos realizados com estudantes universitários apontam para a existência de uma relação positiva entre a orientação para a autovalorização e a procrastinação académica (e.g., Wolters, 2003), enquanto outros, recorrendo igualmente a amostras de estudantes universitários, verificaram a existência de uma associação negativa entre as variáveis (e.g., Howell & Buro, 2009).

Segundo Török et al. (2018), a orientação para a autovalorização pode contribuir para efeitos adaptativos, dado que, por vezes, a orientação para a autovalorização surge combinada com a orientação para a tarefa (Ommundsen, 2004; Pintrich, 2000b). Além disso, de acordo com Hulleman et al. (2010), a utilização de diferentes instrumentos para medir as orientações motivacionais pode explicar a obtenção de um padrão de resultados inconsistentes.

Atendendo ao facto de a escala a ser utilizada neste estudo (Escala de Orientações Motivacionais, Pipa, Peixoto, Mata, Monteiro, & Sanches, 2017; Skaalvik, 1997), atribuir uma maior relevância a uma componente normativa ao nível dos itens ligados à orientação para a autovalorização, i.e., dado focalizar-se sobretudo na comparação dos alunos por referência à norma e não tanto na componente de aparência, i.e., na demonstração e afirmação das capacidades (Senko & Dawson, 2017), espera-se que exista uma relação negativa entre a orientação para a autovalorização e a procrastinação escolar, uma vez que, de acordo com Senko e Dawson (2017), instrumentos com essas características revelam associações negativas com o *self-handicapping*, pelo que se espera observar uma relação idêntica entre a orientação para a autovalorização e a procrastinação escolar em alunos do ensino secundário.

De facto, se um aluno está focado em ter um desempenho superior ao dos seus pares, i.e., está orientado para a autovalorização, tenderá a envolver-se menos em comportamentos de procrastinação, uma vez que isso poderá colocar em causa o seu bom desempenho (Kim & Seo, 2015).

**Hipótese 2c:** Existe uma relação positiva entre a orientação para a autodefesa e a procrastinação no estudo, em alunos do ensino secundário.

De acordo com diversos estudos realizados com amostras de estudantes universitários (e.g., Cao, 2012; Chen et al., 2018; Seo, 2009), uma orientação para a autodefesa, i.e., um foco em evitar revelar incompetência e falta de capacidade, está positivamente relacionada com uma maior adoção de comportamentos de procrastinação em contexto académico e escolar.

Neste sentido, alunos com esta orientação motivacional, ao procurarem evitar demonstrar falta de capacidade e competência, tenderão a envolver-se mais em comportamentos de procrastinação escolar, uma vez que tal lhes permite atribuir um eventual insucesso a causas externas (Jones & Berglas, 1978), nomeadamente ao pouco tempo que tiveram para realizar uma tarefa escolar e não à sua falta de capacidade, procurando assim evitar julgamentos negativos da sua competência por parte de outros.

**Hipótese 2d:** Existe uma relação positiva entre a orientação para o evitamento e a procrastinação no estudo, em alunos do ensino secundário.

Segundo a literatura, a orientação para o evitamento (Skaalvik, 1997) encontra-se positivamente associada ao envolvimento em comportamentos de procrastinação académica (e.g., Cao, 2012; Howell e Buro, 2009; Seo, 2009), sendo, segundo Wolters (2003), o preditor

mais forte da procrastinação escolar numa amostra de estudantes universitários. De facto, estudos realizados com estudantes universitários, indicam que aqueles que se encontram focados em evitar as tarefas académicas, em minimizar o esforço que dedicam a essas tarefas e em optar por tarefas que podem ser realizadas mais rápida e facilmente, i.e., que estão orientados para o evitamento, tendem a adiar e evitar mais a realização das tarefas escolares, i.e., a envolver-se mais frequentemente em comportamentos de procrastinação escolar.

No que concerne ao objetivo (3) estudar se as relações entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo são mediadas pelas orientações motivacionais dos alunos do ensino secundário, este decorre das associações encontradas na literatura entre as diferentes variáveis.

De facto, de acordo com Howell e Buro (2009), as teorias implícitas da inteligência predizem a procrastinação académica, em estudantes universitários. Segundo Dweck (1999) e Dweck e Leggett (1988), as teorias implícitas que os alunos possuem em relação à mutabilidade da inteligência predizem as suas orientações motivacionais. Além disso, a literatura aponta para o facto de as diferentes orientações motivacionais predizerem o envolvimento dos alunos em comportamentos de procrastinação académica (e.g., Wolters, 2003; Howell & Buro, 2009).

Deste modo, estabelecem-se a seguinte hipótese geral e respetivas hipóteses operacionais:

**Hipótese 3:** As relações entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo são mediadas pelas orientações motivacionais dos alunos do ensino secundário.

**Hipótese 3a:** A relação negativa entre uma teoria maleável da inteligência e a procrastinação no estudo é mediada pela orientação para a tarefa, em alunos do ensino secundário.

Esta hipótese é formulada tendo por base um estudo realizado por Ommundsen (2001), com uma amostra de alunos do 9º ano, que verificou que a orientação para a tarefa medeia a relação entre uma teoria maleável da inteligência e a adoção de estratégias de *self-handicapping* pelos alunos. Estes resultados vão ao encontro das noções propostas por Dweck e Leggett (1988) que sugerem que os alunos, ao possuírem a crença de que a inteligência é dinâmica e passível de ser modificada, têm uma maior tendência para estar orientados para a tarefa, tendo, portanto, uma menor propensão para adotarem estratégias de *self-handicapping*. Tal acontece porque, ao terem uma orientação para a tarefa, estão mais preocupados com o desenvolvimento

das suas competências e não tanto com a imagem que passam para os outros no que respeita ao seu nível de capacidade, o que contribui para se envolverem mais em comportamentos adaptativos de aprendizagem e menos em comportamentos de *self-handicapping* (Ommundsen, 2001).

Deste modo, e atendendo às relações entre *self-handicapping* e procrastinação (e.g., Van Eerde, 2003), espera-se que o mesmo padrão de resultados obtido por Ommundsen (2001) em alunos do 9º ano seja encontrado em alunos do ensino secundário.

**Hipótese 3b:** A relação entre uma teoria fixa da inteligência e os comportamentos de procrastinação no estudo é mediada pela orientação para o evitamento, em alunos do ensino secundário.

Esta hipótese é formulada atendendo aos resultados obtidos por Howell e Buro (2009) num estudo realizado com estudantes universitários que apontam para o facto de a orientação para o evitamento mediar a relação entre uma teoria fixa da inteligência e a procrastinação académica. Assim, Howell e Buro (2009) indicam que uma teoria fixa está positivamente associada à orientação para o evitamento, na medida em que os alunos, ao considerarem que a inteligência é um traço fixo, não passível de ser modificado através do esforço, estão focados em evitar as tarefas escolares e minimizar o esforço que lhes dedicam, o que, por sua vez, está relacionado com o envolvimento em comportamentos de procrastinação académica. Com efeito, estes resultados são consistentes com a noção de que estas variáveis são relativamente desadaptativas (Dweck & Leggett, 1988; Howell & Buro, 2009).

Deste modo, espera-se que o mesmo padrão de resultados obtido por Howell e Buro (2009) em estudantes universitários no que respeita às relações entre uma teoria fixa, a orientação para o evitamento e a procrastinação académica seja também encontrado em alunos do ensino secundário.

De seguida, e ainda no âmbito da pesquisa das relações de mediação entre as variáveis em estudo, colocam-se as questões de investigação seguintes, dada a escassez de fundamentação teórica que permita a formulação de hipóteses.

**Questão de investigação 1:** Será que a orientação para a autovalorização medeia a relação entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo?

**Questão de investigação 2:** Será que a orientação para a autodefesa medeia a relação entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo?

## IV. METODOLOGIA

### 4.1. Delineamento

Este estudo possui um *design* correlacional, uma vez que se pretendeu estudar se as teorias implícitas da inteligência têm relação com os comportamentos de procrastinação no estudo, se as orientações motivacionais estão relacionadas com o envolvimento em comportamentos de procrastinação no estudo, bem como se a associação entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo é mediada pelas orientações motivacionais dos alunos. Desse modo e de acordo com Cohen, Manion e Morrison (2005), deve ser realizado um estudo correlacional, dado que essa é a tipologia de investigação que permite avaliar as relações entre as variáveis que se espera estarem associadas, bem como o sentido e a intensidade dessas relações (Almeida & Freire, 2008). Assim é possível obter uma melhor compreensão de um objeto de estudo, neste caso, da procrastinação em contexto escolar.

Além disso, utilizou-se uma metodologia quantitativa, uma vez que, para efetuar a recolha de dados, foram usados questionários de autorrelato com escalas de resposta numéricas.

### 4.2. Participantes

Neste estudo participaram 500 alunos do ensino secundário que frequentavam três escolas públicas da região de Lisboa e Vale do Tejo. Destes, 325 eram do sexo feminino (65%) e 175 do sexo masculino (35%) com idades compreendidas entre os 14 e os 20 anos ( $M = 16.44$ ;  $DP = 1.17$ ) (Anexo 5). Por ano de escolaridade a distribuição dos alunos era a seguinte: 188 alunos frequentavam o 10º ano (37.6%), 168 o 11º ano (33.6%) e 144 o 12º ano (28.8%). Por curso, os estudantes distribuíam-se da seguinte forma: 160 alunos de Ciências e Tecnologias (32%), 89 de Ciências Socioeconómicas (17.8%), 183 de Línguas e Humanidades (36.6%) e 68 de Artes Visuais (13.6%) (Anexo 5).

Relativamente às retenções, 128 alunos indicaram já ter repetido algum ano de escolaridade (25.7%), variando o número de repetências entre uma (20%) e quatro vezes (0.2%) (Anexo 5).

No que respeita às habilitações literárias das mães, dos 429 respondentes, 112 alunos indicaram que as suas mães completaram o 9º ano (26.1%), 195 referiram que as mães concluíram o 12º ano (45.5%) e 122 indicaram que as mães têm um curso superior (28.4%). Em relação às habilitações literárias dos pais, dos 408 respondentes, 152 alunos indicaram que os seus pais completaram o 9º ano (37.3%), 166 referiram que os pais concluíram o 12º ano (40.7%) e 90 indicaram que os pais têm um curso superior (22.1%) (Anexo 5).

### **4.3. Instrumentos**

Na recolha de dados foram utilizadas três escalas, usadas pela primeira vez em conjunto, o que constitui um contributo científico do presente trabalho para a literatura, sendo: uma para avaliar as teorias implícitas da inteligência, i.e., as crenças dos alunos relativamente à maleabilidade da inteligência (*Escala Geral* – Dweck, 1999), outra para avaliar as orientações motivacionais dos alunos (*Escala de Orientações Motivacionais* – Skaalvik, 1997, adaptada por Pipa et al., 2017) e uma terceira para avaliar a procrastinação no estudo (*Questionário de Procrastinação no Estudo* – QPE – Costa, 2007).

Além disso, foram recolhidos dados sociodemográficos, nomeadamente o sexo, a idade, o ano de escolaridade e o curso dos alunos, se já repetiu algum ano, qual o número de retenções e as habilitações literárias da mãe e do pai, de modo a ser possível efetuar uma caracterização da amostra, descrita na secção 4.2. *Participantes*.

#### **4.3.1. Teorias implícitas da inteligência (Escala Geral)**

As teorias implícitas da inteligência dos alunos foram medidas através da Escala Geral das teorias implícitas da inteligência de Dweck (1999). Esta escala é constituída por oito itens, sendo que destes, quatro remetem para uma teoria fixa (itens 1, 2, 4, 6) e os outros quatro para uma teoria maleável (itens 3, 5, 7, 8), pelo que a escala avalia as crenças globais dos alunos acerca da maleabilidade da inteligência.

Nesta escala são apresentadas afirmações acerca das conceções face à inteligência, relativamente às quais os participantes devem indicar o seu nível de concordância numa escala tipo Likert de 6 pontos, que varia entre (1) “Discordo totalmente” e (6) “Concordo totalmente”.

Em relação à teoria fixa, surgem afirmações como “Tu tens uma determinada quantidade de inteligência e não há muito que possas fazer para mudá-la” ou “Tu podes aprender coisas novas, mas não podes mesmo mudar a tua inteligência”. No que respeita à teoria maleável, são apresentadas afirmações como “Não importa quem és, tu podes mudar muito o teu nível de inteligência” ou “Tu podes sempre mudar muito o quão inteligente és”.

Para as análises, os quatro itens que remetem para uma teoria maleável são cotados de forma inversa e combinados com os itens que remetem para uma teoria fixa de modo a formar uma escala compósita das teorias implícitas da inteligência. Assim, a valores médios mais elevados corresponderá a presença de uma teoria fixa da inteligência e a valores médios mais baixos corresponderá uma teoria maleável da inteligência.

Atendendo ao facto de a escala não estar validada para a população portuguesa, efetuou-se a tradução dos seus itens durante uma aula do Seminário de Dissertação sob a orientação da

docente. Foi também realizada uma retroversão dos mesmos para garantir a adequação da tradução.

Numa fase posterior, ainda antes do início da recolha dos dados, foi realizada uma reflexão falada dos itens da escala com seis alunos do ensino secundário, que teve como objetivo a análise dos itens, bem como da escala de resposta, por forma a eliminar possíveis ambiguidades e tornar o preenchimento da escala mais claro.

#### **4.3.1.1. Análise das propriedades psicométricas**

No que concerne à fiabilidade e validade do instrumento, a investigação tem mostrado que, de um modo geral, a escala possui uma boa consistência interna ( $\alpha = .82$  a  $.97$ ) (Dweck, Chiu, & Hong, 1995).

No âmbito desta investigação, utilizando o *software IBM SPSS Statistics* versão 25 (IBM, 2017), realizou-se uma análise fatorial com extração de componentes principais que, segundo o critério de Kaiser (componentes com valor próprio superior à unidade), organizou os oito itens da escala num único fator que explicava 63.75% da variância total (Anexo 6), o que vai ao encontro dos resultados obtidos por Dweck et al. (1995).

Seguidamente, verificou-se que a escala demonstrou ter uma boa consistência interna, tendo o alfa de Cronbach um valor de  $.92$  (Anexo 7), encontrando-se dentro do intervalo indicado por Dweck et al. (1995) referido acima.

#### **3.3.2. Escala de Orientações Motivacionais**

A Escala de Orientações Motivacionais (Skaalvik, 1997, adaptada por Pipa et al., 2017) é composta por quatro subescalas: orientação para a tarefa, orientação para a autovalorização, orientação para a autodefesa e orientação para o evitamento.

A escala possui 27 itens que se distribuem pelas quatro subescalas. A subescala de orientação para a tarefa compreende sete itens (1, 5, 8, 12, 15, 18, 25), a subescala de orientação para a autovalorização inclui sete itens (2, 6, 9, 14, 21, 24, 27), a subescala de orientação para a autodefesa é constituída por sete itens (3, 7, 10, 13, 16, 20, 23) e a subescala de orientação para o evitamento compreende seis itens (4, 11, 17, 19, 22, 26).

Cada item é constituído por uma afirmação que se refere a um dos quatro tipos de orientação motivacional (e.g., “Para alguns alunos é importante aprender coisas novas na escola” – subescala de orientação para a tarefa; “Alguns alunos tentam sempre fazer melhor do que os seus colegas de turma” – subescala de orientação para a autovalorização; “Alguns alunos quando respondem a questões na sala de aula, estão preocupados com o que os colegas pensam

deles – subescala de orientação para a autodefesa; “Na escola, alguns alunos não gostam de fazer os trabalhos propostos pelo professor” – subescala de orientação para o evitamento), devendo o aluno indicar o grau com que se identifica com cada uma, numa escala de 4 pontos a variar entre “Completamente diferente de mim” e “Exatamente como eu”. A cotação dos itens de cada subescala é feita de 1 a 4, correspondendo o 1 ao nível mais baixo de identificação com a afirmação e o 4 ao nível mais elevado de identificação com esta. Seguidamente, calcula-se a média para cada dimensão da escala, de modo a identificar a orientação motivacional dos alunos.

#### **4.3.2.1. Análise das propriedades psicométricas**

No que respeita às propriedades psicométricas da escala, Pipa et al. (2017) verificaram que esta apresenta uma boa consistência interna, com valores semelhantes ao da escala original ( $\alpha = .74 - .86$ ; Skaalvik, 1997:  $\alpha = .81 - .93$ ).

Utilizando o software *IBM SPSS Statistics* versão 25 (IBM, 2017), realizou-se uma análise fatorial com extração de componentes principais e rotação *Varimax* que, numa primeira fase, revelou a existência de cinco fatores, segundo o critério de Kaiser (Anexo 8). No primeiro fator agruparam-se todos os itens da orientação para a autovalorização, no segundo fator todos os itens da orientação para a autodefesa e um item da orientação para o evitamento (item 19), no terceiro fator cinco itens da orientação para o evitamento e três da orientação para a tarefa (itens 12, 25 e 15), no quarto fator cinco itens da orientação para a tarefa e no quinto fator dois itens da orientação para a tarefa (itens 12 e 25) e um da orientação para a autodefesa (item 23) (Anexo 8).

Atendendo ao racional teórico subjacente à escala, que aponta para a existência de quatro fatores (Skaalvik, 1997), e à organização dos itens obtida, em que alguns apresentavam elevada saturação em mais do que um fator (itens 12 e 25) ou apresentavam elevada saturação num fator onde se agrupavam os restantes itens de uma orientação motivacional distinta (item 19) ou se organizavam num quinto fator (itens 12, 25 e 23), excluíram-se os itens 12, 19, 23 e 25 e realizou-se novamente uma análise fatorial com extração de componentes principais e rotação *Varimax* (Anexo 8).

Nesta segunda análise obteve-se, segundo o critério de Kaiser, a organização fatorial esperada, observando-se a distribuição dos itens por quatro fatores, sendo que no primeiro fator se agruparam todos os itens da orientação para a autovalorização, no segundo fator organizaram-se os itens da orientação para a autodefesa, no terceiro fator agruparam-se os itens da orientação para o evitamento e no quarto fator organizaram-se os itens da orientação para a

tarefa. Os quatro fatores obtidos explicavam 57.87% da variância total da escala (Anexo 8).

Relativamente à consistência interna, verificou-se que a subescala de orientação para a autovalorização apresentou um alfa de Cronbach de .87, a subescala de orientação para a autodefesa uma consistência interna de .88, a subescala de orientação para o evitamento um alfa de Cronbach de .79 e a subescala de orientação para a tarefa uma consistência interna de .75 (Anexo 9), valores idênticos aos obtidos por Pipa et al. (2017), bem como noutros estudos (e.g., Peixoto, Pipa, Mata, Monteiro & Sanches, 2017).

#### **4.3.3. Questionário de Procrastinação no Estudo (QPE)**

O Questionário de Procrastinação no Estudo (QPE) foi desenvolvido por Costa (2007) e é composto por 10 itens, sendo que cinco pertencem à subescala “procrastinação no estudo diário” (realização de trabalhos de casa; atividades na sala de aula: itens 1, 4, 5, 7, 10) (e.g., “Estou a par das matérias porque estudo todos os dias”) e os outros cinco pertencem à subescala “procrastinação no estudo para os testes” (itens 2, 3, 6, 8, 9) (e.g., “Perco-me com tantas coisas/atividades que não me sobra tempo para estudar para os testes”).

Os alunos respondem a cada item através de uma escala tipo Likert de 5 pontos, assinalando a frequência do comportamento entre (1) “Nunca” a (5) “Sempre”.

As pontuações obtidas em cada subescala correspondem à média dos respetivos itens, sendo que a uma maior pontuação na subescala “procrastinação no estudo diário” corresponde um maior adiamento da realização das tarefas na sala de aula e de trabalhos escolares, assim como do estudo contínuo e a uma maior pontuação na subescala “procrastinação no estudo para os testes” corresponde um maior adiamento desse tipo de estudo ou um maior envolvimento pelos alunos noutras atividades competitivas, i.e., que interferem no estudo para os testes (Costa, 2007). Além disso, o valor total da escala pode ser utilizado como uma medida geral da procrastinação no estudo. Dos 10 itens da escala, cinco (itens 1, 4, 5, 7, 10) são cotados de modo inverso durante a análise.

##### **4.3.3.1. Análise das propriedades psicométricas**

Costa (2007) indica que a escala apresenta bons valores de consistência interna (escala total:  $\alpha = .81$ ; subescala “procrastinação no estudo diário”:  $\alpha = .73$ ; subescala “procrastinação no estudo para os testes”:  $\alpha = .75$ ).

Nesta investigação, utilizando o software *IBM SPSS Statistics* versão 25 (IBM, 2017), realizou-se uma análise fatorial com extração de componentes principais e rotação *Varimax* que revelou, segundo o critério de Kaiser, a existência de dois fatores. Apesar de o número de fatores

ir ao encontro do indicado por Costa (2007), verificou-se que a organização dos itens pelos dois fatores não era idêntica à obtida pela autora do instrumento, sendo que no primeiro fator agruparam-se os itens 7, 9, 3, 6, 2, 4 e 10 e no segundo fator organizaram-se os itens 8, 5 e 1. Os dois fatores obtidos explicavam 50.29% da variância total (Anexo 10).

Assim, realizou-se uma análise fatorial confirmatória utilizando o estimador de *maximum likelihood* disponível no *software jamovi* versão 0.9 (The jamovi project, 2019), tendo-se incluído os itens 1, 4, 5, 7 e 10 no primeiro fator e os itens 2, 3, 6, 8 e 9 no segundo fator ( $\chi^2(34) = 115, p < .001$ ). Nesta análise verificou-se que todos os itens apresentavam uma saturação acima de .40, à exceção do item 8 que apresentou uma saturação um pouco mais baixa, ainda que próxima de .40 (Anexo 11).

Assim, retirou-se o item 8 e repetiu-se a análise fatorial confirmatória ( $\chi^2(26) = 75.8, p < .001$ ), tendo-se verificado uma melhoria ao nível dos índices de ajustamento (CFI = .96, TLI = .94, RMSEA = .06). Deste modo, verificou-se que os índices CFI, TLI e RMSEA indicaram um bom ajustamento, estando os valores dos índices CFI e TLI acima de .90 (Bentler & Bonnet, 1980; Hu & Bentler, 1999 cit. por Hooper, Coughlan & Mullen, 2008) e o valor do índice RMSEA abaixo de .07 (Steiger, 2007 cit. por Hooper et al., 2008), demonstrando assim a adequação desta organização dos itens nos dois fatores extraídos (procrastinação no estudo diário e procrastinação no estudo para os testes) (Anexo 11).

Em relação à consistência interna, verificou-se que a subescala de procrastinação no estudo diário apresentou um alfa de Cronbach de .73, a subescala de procrastinação no estudo para os testes uma consistência interna de .72 e a escala total um alfa de Cronbach de .83 (Anexo 11), valores idênticos aos obtidos por Costa (2007).

#### **4.4. Procedimentos de recolha de dados**

De modo a ser possível realizar a recolha de dados nas escolas, foi submetido um pedido de aprovação da aplicação dos questionários aos alunos ao Ministério da Educação, através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, da Direção Geral de Educação. Posteriormente, foram enviados às Direções dos agrupamentos de escolas pedidos de autorização (Anexo 1) para a realização da recolha de dados nas escolas secundárias que lhes pertenciam e, de seguida, foram endereçados pedidos de autorização aos encarregados de educação dos alunos (Anexo 2), por intermédio dos diretores de turma responsáveis pelas turmas do 10º, 11º e 12º ano, solicitando autorização para a participação dos seus educandos no presente estudo. Assim, apenas participaram nesta investigação alunos autorizados pelos respetivos encarregados de educação.

Depois disso foi solicitado a cada diretor de turma que indicasse o horário mais conveniente para a aplicação dos questionários, de forma a perturbar o menos possível o normal funcionamento das aulas.

Relativamente aos momentos de recolha de dados, aquando da aplicação dos questionários, foi entregue um consentimento informado (Anexo 3) aos alunos referindo a natureza voluntária da sua participação e apenas aqueles que assentiram participar no estudo foram considerados, independentemente de estarem autorizados pelos respetivos encarregados de educação. Além disso, foi realçado aos alunos que as suas respostas eram anónimas e que estava garantida a confidencialidade dos dados recolhidos.

No início de cada questionário (Anexo 4) era apresentada uma introdução geral com o objetivo do estudo, a importância da participação dos alunos e a informação de que não existiam respostas certas nem erradas, bem como era reforçada a informação relativa aos aspetos éticos associados a esta investigação. Os questionários, de preenchimento individual, foram administrados coletivamente em contexto de sala de aula e em horário letivo, durante o 2º período do ano letivo 2018/2019, com a presença da estudante de mestrado.

A ordem de apresentação das três escalas foi contrabalançada, pelo que os participantes iniciavam o preenchimento dos questionários em escalas distintas, nas diferentes turmas.

Relativamente aos alunos cujos encarregados de educação não autorizavam a sua participação no estudo, era pedido ao docente que lhes solicitasse a realização de uma outra tarefa que este considerasse adequada.

Os mesmos procedimentos foram adotados em todas as turmas alvo da recolha de dados, de modo a uniformizar o processo.

#### **4.5. Procedimentos de tratamento de dados**

Com vista ao teste das hipóteses formuladas, realizaram-se análises de correlação bivariada e análises de regressão linear simples utilizando o *software IBM SPSS Statistics* versão 25 (IBM, 2017).

As análises de correlação visaram testar a hipótese 1: Existe uma relação positiva entre uma teoria fixa da inteligência e a procrastinação no estudo, em alunos do ensino secundário; a hipótese 2a: Existe uma relação negativa entre a orientação para a tarefa e a procrastinação no estudo, em alunos do ensino secundário; a hipótese 2b: Existe uma relação negativa entre a orientação para a autovalorização e a procrastinação no estudo, em alunos do ensino secundário; a hipótese 2c: Existe uma relação positiva entre a orientação para a autodefesa e a procrastinação no estudo, em alunos do ensino secundário e a hipótese 2d: Existe uma relação

positiva entre a orientação para o evitamento e os comportamentos de procrastinação no estudo, em alunos do ensino secundário.

As análises de regressão linear simples visaram o teste da hipótese 3a: A relação negativa entre uma teoria maleável da inteligência e a procrastinação no estudo é mediada pela orientação para a tarefa, em alunos do ensino secundário e da hipótese 3b: A relação entre uma teoria fixa da inteligência e os comportamentos de procrastinação no estudo é mediada pela orientação para o evitamento, em alunos do ensino secundário, bem como das questões de investigação 1: Será que a orientação para a autovalorização medeia a relação entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo? e 2: Será que a orientação para a autodefesa medeia a relação entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo?

## V. RESULTADOS

O primeiro objetivo desta investigação era analisar as relações entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo em alunos do ensino secundário. Com vista ao alcance desse objetivo, utilizou-se um indicador único das teorias implícitas da inteligência com valores médios mais elevados indicando a existência de uma teoria fixa e valores médios mais baixos uma teoria maleável. Além disso, no que respeita à procrastinação no estudo, esta foi avaliada nas suas duas dimensões (procrastinação no estudo diário e procrastinação no estudo para os testes), assim como no geral.

Deste modo, verificou-se a existência de uma associação positiva, ainda que fraca (Cohen, 1988), entre uma teoria fixa da inteligência e a procrastinação no estudo diário e a procrastinação geral (Anexo 13), ou seja, observou-se que alunos que possuem uma teoria fixa da inteligência tendem a envolver-se mais em comportamentos de procrastinação no estudo diário ( $r = .11, p = .01$ ) e em comportamentos de procrastinação no estudo, em geral ( $r = .10, p = .02$ ). Por outro lado, não se verificou a existência de uma correlação entre uma teoria fixa da inteligência e a procrastinação no estudo para os testes, indicando que alunos que possuem uma teoria fixa da inteligência não tendem a envolver-se em comportamentos de procrastinação no estudo para os testes.

O segundo objetivo desta investigação era analisar as relações entre as orientações motivacionais e os comportamentos de procrastinação no estudo em alunos do ensino secundário (Anexo 13).

Relativamente à orientação para a tarefa, verificou-se a existência de uma relação negativa e moderada (Cohen, 1988) entre esta orientação motivacional e todas as dimensões da procrastinação no estudo: procrastinação no estudo diário ( $r = -.46, p < .001$ ), procrastinação no estudo para os testes ( $r = -.31, p < .001$ ) e procrastinação no estudo, em geral ( $r = -.46, p < .001$ ). Assim, quanto mais os alunos estão orientados para a tarefa, menor o seu envolvimento em comportamentos de procrastinação no estudo diário, no estudo para os testes e no global (Tabela 1).

No que concerne à orientação para a autovalorização, observou-se que esta orientação motivacional não se encontra relacionada com nenhuma das dimensões da procrastinação no estudo (Tabela 1).

Considerando a orientação para a autodefesa, os dados revelaram que esta orientação motivacional não se encontra relacionada com a procrastinação no estudo diário e com a procrastinação no estudo, em geral (Tabela 1). Contudo, verificou-se a existência de uma

correlação positiva, ainda que fraca (Cohen, 1988), entre a orientação para a autodefesa e a procrastinação no estudo para os testes ( $r = .10, p = .03$ ), pelo que quanto mais os alunos estão orientados para a autodefesa, maior o seu envolvimento em comportamentos de procrastinação no estudo para os testes.

No que respeita à orientação para o evitamento, observou-se a existência de correlações positivas entre essa orientação motivacional e todas as dimensões da procrastinação no estudo: associação forte (Cohen, 1988) com a procrastinação no estudo diário ( $r = .56, p < .001$ ), associação moderada (Cohen, 1988) com a procrastinação no estudo para os testes ( $r = .48, p < .001$ ) e associação forte (Cohen, 1988) com a procrastinação no estudo, em geral ( $r = .58, p < .001$ ), indicando que quanto mais os alunos estão orientados para o evitamento, maior o seu envolvimento em comportamentos de procrastinação no estudo diário, no estudo para os testes e no geral.

Na Tabela 1 encontram-se as médias e desvios-padrão das variáveis em estudo, assim como a matriz de correlações entre estas.

Tabela 1

*Estatísticas descritivas e correlações entre as variáveis.*

	<i>M</i>	<i>DP</i>	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Teoria da inteligência	2.46	1.00	1							
2. Orientação para a tarefa	3.28	0.44	-.17***	1						
3. Orientação para a autovalorização	2.37	0.63	.06	.13**	1					
4. Orientação para a autodefesa	2.50	0.75	.08	.03	.20***	1				
5. Orientação para o evitamento	2.35	0.58	.10*	-.45***	.03	.04	1			
6. Procrastinação no estudo diário	2.68	0.71	.11*	-.46***	-.03	.02	.56***	1		
7. Procrastinação no estudo para os testes	2.76	0.78	.05	-.31***	.03	.10*	.48***	.65***	1	
8. Procrastinação geral	2.68	0.64	.10*	-.44***	-.01	.08	.58***	.91***	.88***	1

\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ . \*\*\* $p < .001$

Além dos objetivos acima referidos, este estudo visou também investigar se as relações entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo eram mediadas pelas orientações motivacionais dos alunos do ensino secundário.

De acordo com Baron e Kenny (1986), para testar a existência de mediação é necessário que seja verificado um conjunto de condições: (1) a variável preditora (teorias implícitas da inteligência) prediz significativamente o mediador (orientações motivacionais); (2) a variável preditora (teorias implícitas da inteligência) prediz significativamente a variável critério

(procrastinação no estudo) na ausência do mediador (orientações motivacionais); (3) o mediador (orientações motivacionais) prediz significativamente a variável critério (procrastinação no estudo) e (4) o efeito da variável preditora (teorias implícitas da inteligência) na variável critério (procrastinação no estudo) diminui após a adição do mediador (orientações motivacionais) ao modelo.

Para o teste das hipóteses e questões de investigação formuladas em torno da existência de um efeito mediador das orientações motivacionais na relação entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo, esta última variável foi considerada tanto nas suas duas dimensões (procrastinação no estudo diário e procrastinação no estudo para os testes), como no geral (Anexos 14 a 18).

No que respeita à existência de um efeito mediador da orientação para a tarefa na relação entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo diário, foram estimados três modelos de regressão (Anexo 14). Assim, começou-se por verificar se a variável preditora (teorias implícitas da inteligência) exercia um efeito na variável mediadora (orientação para a tarefa), tendo-se observado que o modelo de regressão se revelou significativo ( $F(1, 497) = 15.22, p < .001$ ). Deste modo, verificou-se que uma teoria fixa prediz fraca e negativamente uma orientação para a tarefa ( $\beta = -.17, t(497) = -3.90, p < .001$ ), pelo que, complementarmente, uma teoria maleável prediz uma orientação para a tarefa, explicando 3% da variância observada nesta última variável ( $R^2 = .03$ ). Assim, verificou-se a primeira condição proposta por Baron e Kenny (1986) para a existência de mediação.

De seguida estimou-se um segundo modelo de regressão tendo sido introduzida como variável preditora as teorias implícitas da inteligência e como variável critério a procrastinação no estudo diário. Verificou-se que este modelo de regressão também se revelou significativo ( $F(1, 496) = 6.24, p = .01$ ), sendo que uma teoria fixa se revelou um preditor positivo ainda que fraco da procrastinação no estudo diário ( $\beta = .11, t(496) = 2.50, p = .01$ ), pelo que, complementarmente, uma teoria maleável se demonstrou um preditor negativo da procrastinação no estudo diário, explicando 1% da variância observada nesta última variável ( $R^2 = .01$ ). Desta forma verificou-se a segunda condição proposta por Baron e Kenny (1986) para a existência de mediação.

Por último, estimou-se um terceiro modelo de regressão de modo a verificar se a variável preditora (teorias implícitas da inteligência) e a variável mediadora (orientação para a tarefa) prediziam a variável critério (procrastinação no estudo diário). À semelhança dos modelos de regressão anteriores, também este se revelou significativo ( $F(2, 495) = 66.41, p < .001$ ), sendo que apenas a orientação para a tarefa se demonstrou um preditor negativo e

significativo da procrastinação no estudo diário ( $\beta = -.45$ ,  $t(495) = -11.19$ ,  $p < .001$ ), explicando 21% da variância observada nesta última variável ( $R^2 = .21$ ). Neste modelo de regressão não se verificou o efeito das teorias implícitas da inteligência sobre a procrastinação no estudo diário observado no modelo anterior ( $\beta = .03$ ,  $t(495) = .81$ ,  $p = .42$ ), pelo que se verificaram a terceira e quarta condições propostas por Baron e Kenny (1986) para a existência de mediação.

Neste sentido, observou-se que a orientação para a tarefa mediou a associação entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo diário ou, mais especificamente, verificou-se que a associação negativa entre uma teoria maleável da inteligência e a procrastinação no estudo diário foi mediada pela orientação para a tarefa (Figura 1).

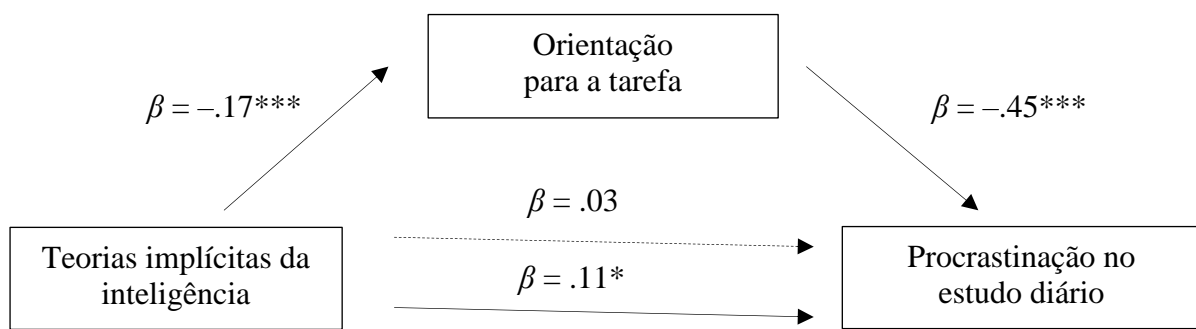


Figura 1. Modelo de mediação entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo diário pela orientação para a tarefa.  $*p < .05$ .  $**p < .01$ .  $***p < .001$ . A linha a tracejado representa a ausência de relação entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo diário quando a orientação para a tarefa é incluída como mediadora.

No que respeita à existência de um efeito mediador da orientação para a tarefa na relação entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo para os testes, observou-se que a segunda condição proposta por Baron e Kenny (1986) para o estabelecimento de mediação não foi verificada, dada a ausência de correlação entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo para os testes (Tabela 1). Deste modo, não foi possível analisar a existência de um efeito mediador da orientação para a tarefa na relação entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo para os testes.

Relativamente à existência de um efeito mediador da orientação para a tarefa na relação entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo em geral, foram estimados apenas dois modelos de regressão (Anexo 15), uma vez que o primeiro tinha sido já

estimado a propósito da procrastinação no estudo diário, tendo-se revelado significativo ( $F(1, 497) = 15.22, p < .001$ ) e demonstrando que a primeira condição proposta por Baron e Kenny (1986) para a existência de mediação estava verificada.

Assim, estimou-se um modelo de regressão no qual foi introduzida como variável preditora as teorias implícitas da inteligência e como variável critério a procrastinação no estudo em geral. Verificou-se que este modelo de regressão também se revelou significativo ( $F(1, 497) = 5.38, p = .02$ ), sendo que uma teoria fixa prediz fraca e positivamente a procrastinação no estudo diário, pelo que, complementarmente, uma teoria maleável prediz negativamente a procrastinação no estudo diário ( $\beta = .10, t(497) = 2.32, p = .02$ ), explicando 1% da variância observada nesta última variável ( $R^2 = .01$ ). Desta forma verificou-se a segunda condição proposta por Baron e Kenny (1986) para a existência de mediação.

Por último, estimou-se um terceiro modelo de regressão de modo a verificar se a variável preditora (teorias implícitas da inteligência) e a variável mediadora (orientação para a tarefa) prediziam a variável critério (procrastinação no estudo em geral). À semelhança dos modelos de regressão anteriores, também este se revelou significativo ( $F(2, 496) = 59.05, p < .001$ ), sendo que apenas a orientação para a tarefa se demonstrou um preditor negativo da procrastinação no estudo em geral ( $\beta = -.43, t(496) = -10.56, p < .001$ ), explicando 19% da variância observada nesta última variável ( $R^2 = .19$ ). Neste modelo de regressão não se verificou o efeito das teorias implícitas da inteligência sobre a procrastinação no estudo em geral observado no modelo anterior ( $\beta = .03, t(496) = .69, p = .49$ ), pelo que se verificaram a terceira e quarta condições propostas por Baron e Kenny (1986) para a existência de mediação.

Assim, à semelhança do que se verificou para a procrastinação no estudo diário, observou-se que uma orientação para a tarefa mediou a associação entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo em geral ou, mais especificamente, verificou-se que a associação negativa entre uma teoria maleável da inteligência e a procrastinação no estudo em geral foi mediada pela orientação para a tarefa (Figura 2).

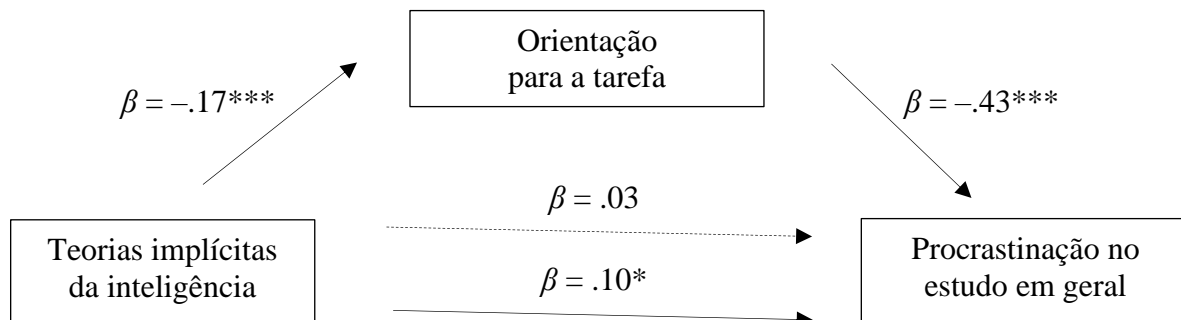


Figura 2. Modelo de mediação entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo em geral pela orientação para tarefa.  $*p < .05$ .  $**p < .01$ .  $***p < .001$ . A linha a tracejado representa a ausência de relação entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo em geral quando a orientação para a tarefa é incluída como mediadora.

Quanto à existência de um efeito mediador da orientação para o evitamento na relação entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo diário, foram estimados três modelos de regressão (Anexo 16). Assim, começou-se por verificar se a variável preditora (teorias implícitas da inteligência) exercia um efeito na variável mediadora (orientação para o evitamento), tendo-se verificado que o modelo de regressão se revelou significativo ( $F(1, 497) = 5.11, p < .02$ ). Deste modo, observou-se que uma teoria fixa prediz fraca e positivamente uma orientação para o evitamento ( $\beta = .10, t(497) = 2.26, p < .02$ ), explicando 1% da variância observada nesta última variável ( $R^2 = .01$ ). Assim, verificou-se a primeira condição proposta por Baron e Kenny (1986) para a existência de mediação.

Relativamente à segunda condição proposta por Baron e Kenny (1986) para o estabelecimento de mediação, esta tinha sido já verificada aquando das análises relativas à orientação para a tarefa, tendo sido obtido um modelo de regressão significativo entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo diário ( $F(1, 496) = 6.24, p = .01$ ).

Assim, foi estimado o terceiro modelo de regressão de modo a verificar se a variável preditora (teorias implícitas da inteligência) e a variável mediadora (orientação para o evitamento) prediziam a variável critério (procrastinação no estudo diário). À semelhança dos modelos de regressão anteriores, também este se revelou significativo ( $F(2, 495) = 109.64, p < .001$ ), sendo que apenas a orientação para o evitamento se demonstrou um preditor negativo da procrastinação no estudo diário ( $\beta = .55, t(495) = 14.51, p < .001$ ), explicando 31% da variância observada nesta última variável ( $R^2 = .31$ ). Neste modelo de regressão não se verificou o efeito das teorias implícitas da inteligência sobre a procrastinação no estudo diário ( $\beta = .06, t(495) = 1.52, p = .13$ ), pelo que se verificaram a terceira e quarta condições propostas por

Baron e Kenny (1986) para a existência de mediação.

Deste modo, observou-se que a orientação para o evitamento mediou a associação entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo diário ou, mais especificamente, verificou-se que a associação entre uma teoria fixa da inteligência e a procrastinação no estudo diário foi mediada pela orientação para o evitamento (Figura 3).

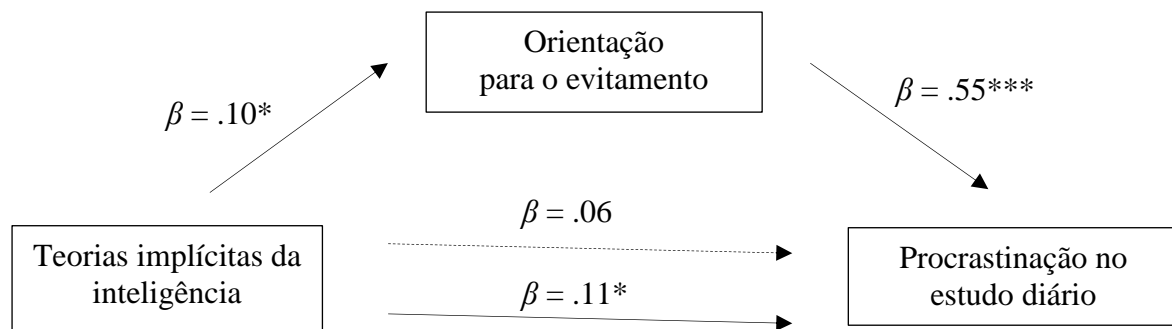


Figura 3. Modelo de mediação entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo diário pela orientação para o evitamento.  $*p < .05$ .  $**p < .01$ .  $***p < .001$ . A linha a tracejado representa a ausência de relação entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo diário quando a orientação para o evitamento é incluída como mediadora.

Relativamente à existência de um efeito mediador da orientação para o evitamento na relação entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo para os testes, observou-se que a segunda condição proposta por Baron e Kenny (1986) para o estabelecimento de mediação não foi verificada, dada a ausência de correlação entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo para os testes (Tabela 1). Deste modo, como não se verificou a existência de um efeito direto das teorias implícitas da inteligência sobre a procrastinação no estudo para os testes, não foi possível analisar a existência de um efeito mediador da orientação para o evitamento na relação entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo para os testes.

No que respeita à existência de um efeito mediador da orientação para o evitamento na relação entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo em geral, apenas foi estimado um modelo de regressão, uma vez que o primeiro modelo de regressão entre as teorias implícitas da inteligência e a orientação para o evitamento tinha sido já estimado, tendo-se revelado significativo ( $F(1, 497) = 5.11, p < .02$ ) e demonstrado que a primeira condição proposta por Baron e Kenny (1986) para a existência de mediação estava verificada. Além disso, o segundo modelo de regressão entre as teorias implícitas da inteligência e a

procrastinação no estudo em geral tinha também sido já estimado a propósito das análises associadas à orientação para a tarefa. Este segundo modelo revelou-se significativo ( $F(1, 497) = 5.38, p = .02$ ), indicando a verificação da segunda condição proposta por Baron e Kenny (1986) para o estabelecimento de mediação.

Assim, estimou-se apenas o terceiro modelo de regressão de modo a verificar se a variável preditora (teorias implícitas da inteligência) e a variável mediadora (orientação para o evitamento) prediziam a variável critério (procrastinação no estudo em geral) (Anexo 17). À semelhança dos modelos de regressão anteriores, também este se revelou significativo ( $F(2, 496) = 128.50, p < .001$ ), sendo que apenas a orientação para o evitamento se demonstrou um preditor significativo da procrastinação no estudo em geral ( $\beta = .58, t(496) = 15.78, p < .001$ ), explicando 34% da variância observada nesta última variável ( $R^2 = .34$ ). Neste modelo de regressão não se verificou o efeito das teorias implícitas da inteligência sobre a procrastinação no estudo em geral observado no modelo anterior ( $\beta = .05, t(496) = 1.22, p = .22$ ), pelo que se verificaram a terceira e quarta condições propostas por Baron e Kenny (1986) para a existência de mediação.

Assim, à semelhança do que se verificou para a procrastinação no estudo diário, observou-se que uma orientação para o evitamento mediou a associação entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo em geral ou, mais especificamente, verificou-se que a associação entre uma teoria fixa da inteligência e a procrastinação no estudo em geral foi mediada pela orientação para o evitamento (Figura 4).

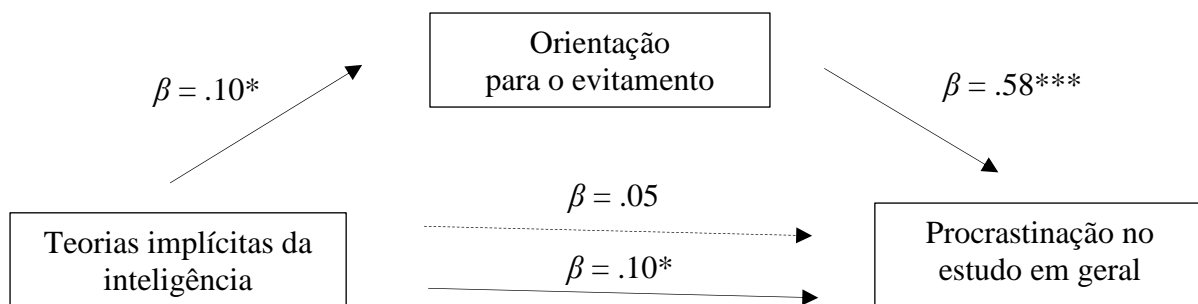


Figura 4. Modelo de mediação entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo em geral pela orientação para o evitamento.  $*p < .05$ .  $**p < .01$ .  $***p < .001$ . A linha a tracejado representa a ausência de relação entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo em geral quando a orientação para o evitamento é incluída como mediadora.

No que concerne às questões de investigação formuladas a propósito da existência de um efeito mediador da orientação para a autovalorização e da orientação para a autodefesa na relação entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo, verificou-se que, tanto para a orientação para a autovalorização como para a orientação para a autodefesa, não se verificou a primeira condição proposta por Baron e Kenny (1986) para o estabelecimento de mediação.

De facto, de acordo com os dados indicados na Tabela 1, verificou-se que a orientação para a autovalorização não se mostrou relacionada com as teorias implícitas da inteligência ( $r = .06, p > .05$ ). Neste sentido, não foi possível realizar a análise de mediação, impossibilitando assim a resposta à primeira questão de investigação formulada.

Quanto à orientação para a autodefesa, observou-se também que esta orientação motivacional não se revelou associada às teorias implícitas da inteligência ( $r = .08, p > .05$ , Tabela 1). Deste modo, não foi possível realizar a análise de mediação, embora se tenha verificado a terceira condição proposta por Baron e Kenny (1986) relativamente à procrastinação no estudo para os testes, ou seja, observou-se um efeito significativo da orientação para a autodefesa na procrastinação no estudo para os testes ( $\beta = .10, t(497) = 2.19, p = .03$ ), explicando 1% da variância observada nesta última variável ( $R^2 = .01$ ) (Anexo 18). Contudo, não tendo sido verificadas todas as condições propostas por Baron e Kenny (1986) para o estabelecimento de mediação, não foi também possível dar resposta à segunda questão de investigação formulada.

## VI. DISCUSSÃO

O presente trabalho visou dar resposta a três objetivos que se enunciam de seguida: (1) analisar as relações entre as teorias implícitas da inteligência e os comportamentos de procrastinação no estudo em alunos do ensino secundário; (2) investigar as relações entre as orientações motivacionais e os comportamentos de procrastinação no estudo em alunos do ensino secundário e (3) estudar se as relações entre as teorias implícitas da inteligência e os comportamentos de procrastinação no estudo são mediadas pelas orientações motivacionais dos alunos do ensino secundário.

No quadro do primeiro objetivo da investigação, formulou-se a hipótese “Existe uma relação positiva entre uma teoria fixa da inteligência e a procrastinação no estudo, em alunos do ensino secundário”. Pela análise dos resultados obtidos verificou-se que esta hipótese foi parcialmente confirmada, uma vez que se observou a existência de uma associação positiva entre uma teoria fixa da inteligência e a procrastinação no estudo para os testes, assim como entre uma teoria fixa e a procrastinação no estudo em geral. Contudo, verificou-se que a adoção de uma teoria fixa da inteligência não se revelou relacionada com a procrastinação no estudo para os testes.

De um modo geral, os resultados obtidos nesta investigação vão ao encontro dos verificados por diversos investigadores, tanto em relação à utilização de estratégias de *self-handicapping* no global, como ao envolvimento em comportamentos de procrastinação académica ou escolar, em específico (e.g., De Castella & Byrne, 2015; Howell & Buro, 2009; Ommundsen, 2001; Rickert et al., 2014). Nesses estudos verificou-se também a existência de relações entre a adoção de uma teoria fixa da inteligência pelos alunos e o seu envolvimento em comportamentos de *self-handicapping* em geral e de procrastinação escolar, em particular.

Segundo a literatura, alunos que possuem uma teoria fixa da inteligência, ou seja, que concebem a inteligência como uma característica estável e não passível de ser desenvolvida, tendem a evitar e adiar a realização de tarefas escolares exigentes, bem como a esforçar-se menos nestas (Dweck & Leggett, 1988; Robins & Pals, 2002). De acordo com Muenks e Miele (2017), alunos com uma teoria fixa consideram que o esforço tem uma relação inversa com a inteligência, pelo que acreditam que se têm de esforçar-se mais numa dada tarefa escolar, tal traduz um nível reduzido de inteligência.

Atendendo ao facto de o estudo diário ser pouco estruturado, não possuindo, muitas das vezes, um objetivo claro e específico e implicar que sejam os próprios alunos a estabelecer metas, tal exige um maior esforço e autorregulação da sua parte (Rosário, 2004; Sampaio et al.,

2012), assim como um maior investimento do seu tempo, o que os torna mais autoconscientes do seu nível de inteligência (Rickert et al., 2014).

Assim, como o estudo diário implica a mobilização de esforço elevado e o esforço é tido pelos alunos que possuem uma teoria fixa como indicativo de falta de inteligência, entende-se a relação positiva entre uma teoria fixa da inteligência e a procrastinação no estudo diário, indicando que alunos que consideram que a inteligência é uma característica estável e não passível de ser desenvolvida tendem a evitar e adiar mais os comportamentos de estudo diário (estudo contínuo, realização de trabalhos de casa e tarefas em sala de aula).

No que respeita à relação entre uma teoria fixa da inteligência e a procrastinação no estudo em geral, esta foi também verificada, como esperado. Atendendo ao facto de a dimensão da procrastinação no estudo diário estar fortemente correlacionada com a escala geral da procrastinação, observou-se que alunos que concebem a inteligência como uma característica estável tendem a envolver-se mais em comportamentos de procrastinação no estudo, no global, o que vai ao encontro dos resultados obtidos noutros estudos (e.g., Howell & Buro, 2009; Rickert et al., 2014).

Apesar disso, observou-se a ausência de relação entre uma teoria fixa da inteligência e a dimensão da procrastinação no estudo para os testes, contrariamente ao esperado. Estes resultados poderão dever-se ao facto de, contrariamente ao estudo diário, o estudo para os testes ser caracterizado por possuir objetivos claros e específicos, conteúdo que é previamente disponibilizado pelo professor, bem como um prazo delimitado (Rosário, 2004; Sampaio et al., 2012). Neste sentido, o estudo para os testes, por ter um carácter pontual e possuir objetivos bem definidos, implica um menor investimento de energia e recursos pelos alunos, exigindo um menor esforço da sua parte e protegendo os alunos que possuem uma teoria fixa da inteligência da tomada de consciência da natureza imutável da sua capacidade intelectual, o que poderá explicar a ausência de relação entre uma teoria fixa da inteligência e a procrastinação no estudo para os testes.

No quadro do segundo objetivo desta investigação, estabeleceu-se a hipótese geral “Existem relações entre as orientações motivacionais e a procrastinação no estudo, em alunos do ensino secundário”. Atendendo ao facto de existirem quatro dimensões das orientações motivacionais (Kaplan & Maehr, 2007; Skaalvik, 1997), formularam-se quatro hipóteses operacionais subordinadas à hipótese geral indicada acima.

A primeira destas hipóteses referia-se à orientação para a tarefa: “Existe uma relação negativa entre a orientação para a tarefa e a procrastinação no estudo, em alunos do ensino secundário”. Esta hipótese foi confirmada, dado terem sido encontradas relações negativas entre

a orientação para a tarefa e ambas as dimensões da procrastinação no estudo (procrastinação no estudo diário e no estudo para os testes), bem como face à escala geral da procrastinação no estudo, o que indica que alunos com uma orientação para a tarefa tendem a envolver-se menos em comportamentos de procrastinação no estudo.

Assim, estes resultados vão ao encontro dos obtidos noutros estudos que tiveram por base a análise de estudantes universitários (e.g., Cao, 2012; Chen et al., 2018; Seo, 2009), assim como aos obtidos por Wolters (2004) que analisou uma amostra de alunos do ensino secundário, à semelhança do que foi feito na presente investigação.

De facto, alunos orientados para a tarefa têm como objetivo principal a aprendizagem, procurando melhorar as suas capacidades, desenvolver competências e aumentar os seus conhecimentos (e.g., Skaalvik, 1997; Wolters, 2003), o que guia o seu comportamento de realização e o seu grau de envolvimento nas tarefas de aprendizagem (Kaplan & Maehr, 2007). Deste modo, o envolvimento em comportamentos de procrastinação escolar, como é o caso da procrastinação no estudo, quer diário, quer para os testes, ao comprometer as aprendizagens dos alunos, torna-se uma barreira à prossecução dos objetivos de mestria adotados pelos alunos com uma orientação para a tarefa, o que os leva a envolver-se menos em comportamentos de adiamento do estudo. Assim, os resultados obtidos corroboram as evidências fornecidas por estudos que apontam para o facto de a orientação para a tarefa contribuir para efeitos adaptativos para os alunos (e.g., Nascimento & Peixoto, 2012; Peixoto et al., 2017; Tuominen-Soini et al., 2012).

A segunda hipótese formulada no âmbito das orientações motivacionais foi a seguinte: “Existe uma relação negativa entre a orientação para a autovalorização e a procrastinação no estudo, em alunos do ensino secundário”. Pela análise dos resultados, verificou-se que esta hipótese não foi confirmada, uma vez que a orientação para a autovalorização não se revelou correlacionada com nenhuma das dimensões da procrastinação no estudo (procrastinação no estudo diário e no estudo para os testes), nem com a procrastinação no estudo em geral.

A partir da revisão de literatura realizada foi possível verificar que, no que concerne às relações entre a orientação para a autovalorização e o *self-handicapping* ou a procrastinação académica e escolar, os resultados dos estudos são inconsistentes, havendo investigações que apontam para a existência de uma relação positiva entre as variáveis (e.g., Chen et al., 2018; Wolters, 2003), outras que indicam a existência de uma associação negativa entre estas (e.g., Howell & Buro, 2009) e ainda outras que não encontraram qualquer correlação entre a orientação para a autovalorização e a procrastinação em contexto académico (Howell & Watson, 2007).

Atendendo ao facto de a escala utilizada para avaliar as orientações motivacionais (*Escala de Orientações Motivacionais*, Pipa et al., 2017 adaptada de Skaalvik, 1997) se focar, no que respeita à dimensão da orientação para a autovalorização, numa componente normativa (comparação dos alunos por referência à norma) (Hulleman et al., 2010) e instrumentos que operacionalizam a orientação para a autovalorização desse modo apontarem para a existência de associações negativas com o *self-handicapping* (Senko & Dawson, 2017), postulou-se a existência de uma relação negativa entre a orientação para a autovalorização e a procrastinação no estudo. Assim, esperava-se que, quanto mais os alunos estivessem orientados para a autovalorização, i.e., quanto mais estivessem focados na obtenção de um desempenho superior ao dos seus pares, menos se envolvessem em comportamentos de procrastinação no estudo, uma vez que tal poderia colocar em causa o seu bom desempenho relativamente aos outros (Kim & Seo, 2015).

Apesar disso, não se verificou a existência desta relação, possivelmente pelo facto de os comportamentos de procrastinação no estudo terem sido avaliados independentemente das suas consequências para os alunos. De acordo com Howell e Watson (2007), nesses casos, formas funcionais de adiamento (e.g., deixar estrategicamente as tarefas para o último minuto) podem traduzir as preocupações dos alunos orientados para a autovalorização, dado que estes podem considerar que, por exemplo, o estudo diário e para os testes adiado até ao último momento talvez seja suficiente para um desempenho superior ao dos seus pares. No entanto, segundo Kim e Seo (2015) e Klingsieck (2013), essas formas funcionais de adiamento não correspondem a comportamentos de procrastinação, pelo que, talvez por isso não tenha sido observada qualquer relação entre as variáveis.

A terceira hipótese formulada a propósito das orientações motivacionais foi a seguinte: “Existe uma relação positiva entre a orientação para a autodefesa e a procrastinação no estudo, em alunos do ensino secundário”. De acordo com os resultados obtidos, esta hipótese foi parcialmente confirmada, na medida em que, embora não se tenha observado a existência de uma relação entre a orientação para a autodefesa e a procrastinação no estudo diário e a procrastinação no estudo em geral, verificou-se a existência de uma associação positiva entre a orientação para a autodefesa e a procrastinação no estudo para os testes. Neste sentido, observou-se que, quanto mais os alunos estão orientados para a autodefesa, maior o seu envolvimento em comportamentos de procrastinação no estudo para os testes.

Deste modo, os resultados obtidos na presente investigação corroboram os de outros estudos, realizados com amostras de estudantes do ensino superior, que apontaram para a existência de uma relação positiva entre a orientação para a autodefesa e o envolvimento em

comportamentos de procrastinação académica (e.g., Cao, 2012; Chen et al., 2018; Seo, 2009).

Os alunos orientados para a autodefesa encontram-se focados em não revelar incompetência e falta de capacidade, assim como em evitar ter um desempenho inferior ao dos seus pares e em obter julgamentos negativos por parte de outros (Elliot & Church, 1997; Hulleman et al., 2010; Skaalvik, 1997). O estudo para os testes, contrariamente ao estudo diário, pressupõe a preparação para momentos de avaliação formal que têm como finalidade a atribuição de classificações que atestam o nível de desempenho dos alunos num teste ou prova. Neste sentido, entende-se que alunos orientados para a autodefesa tendem a envolver-se mais em comportamentos de procrastinação no estudo para os testes, uma vez que, ao fazerem-no, isso permite-lhes, em situações em que as suas notas nos testes são inferiores às dos seus pares, atribuir o seu fraco desempenho não à sua falta de capacidade, mas a causas exteriores a si (Jones & Berglas, 1978), nomeadamente ao pouco tempo que tiveram para estudar para o teste, procurando assim evitar julgamentos negativos da sua competência pelos outros.

No que respeita à quarta e última hipótese formulada no quadro das orientações motivacionais (“Existe uma relação positiva entre a orientação para o evitamento e a procrastinação no estudo, em alunos do ensino secundário”), verificou-se que esta foi confirmada, tanto no que concerne à procrastinação no estudo diário, como à procrastinação no estudo para os testes, bem como à procrastinação no estudo em geral. Assim, observou-se que quanto mais os alunos se encontram orientados para o evitamento, maior a sua tendência para se envolverem em comportamentos de procrastinação no estudo, o que vai ao encontro dos resultados obtidos noutros estudos realizados com amostras de estudantes universitários (e.g., Cao, 2012; Howell & Buro, 2009; Seo, 2009; Wolters, 2003). Dada a intensidade das correlações encontradas entre a orientação para o evitamento e a procrastinação no estudo, os resultados obtidos corroboram o facto de esta ser a orientação motivacional associada aos efeitos mais desadaptativos para os alunos (Peixoto et al., 2017; Tuominen-Soini et al., 2012; Wolters, 2003).

A par destes resultados, importa refletir acerca da natureza da procrastinação e da orientação para o evitamento de modo a compreender melhor a sua forte associação verificada no presente estudo. A procrastinação, ao constituir-se como uma estratégia de *self-handicapping* (e.g., Burka & Yuen, 1983; Klingsieck, 2013; Steel, 2007; Van Eerde, 2003), possui uma natureza autodefensiva, i.e., de proteção da autoestima (Jones & Berglas, 1978). Por sua vez, a orientação para o evitamento caracteriza-se por levar os alunos a focarem-se em evitar as tarefas escolares, em minimizar o esforço que lhes dedicam e em optar por tarefas mais fáceis e rápidas (Skaalvik, 1997; Wolters, 2003). Neste sentido e atendendo ao facto de, em

termos de resultados, ter-se verificado a ausência de correlação entre a orientação para o evitamento e a orientação para a autodefesa, tal poderá sugerir que este tipo de evitamento não possui um caráter autodefensivo. No entanto, verificou-se, ao nível dos resultados obtidos, que as associações entre a orientação para o evitamento e a procrastinação no estudo, tanto nas suas duas dimensões como no geral, se demonstraram substancialmente mais fortes do que as verificadas entre a orientação para a autodefesa e a procrastinação no estudo. Deste modo, tal pode sugerir que a procrastinação, além de possuir uma natureza autodefensiva e refletir uma estratégia de proteção do *self*, traduz também uma falta de interesse e investimento na realização de comportamentos de estudo por parte dos alunos.

Relativamente ao terceiro objetivo desta investigação (“Estudar se as relações entre as teorias implícitas da inteligência e os comportamentos de procrastinação no estudo são mediadas pelas orientações motivacionais dos alunos do ensino secundário”), formulou-se uma hipótese geral (“As relações entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo são mediadas pelas orientações motivacionais de alunos do ensino secundário”) à luz da qual se estabeleceram duas hipóteses operacionais, bem como duas questões de investigação que se indicam de seguida.

No que respeita à primeira hipótese operacional formulada no âmbito do terceiro objetivo (“A relação negativa entre uma teoria maleável da inteligência e a procrastinação no estudo é mediada por uma orientação para a tarefa, em alunos do ensino secundário”), os resultados obtidos mostraram que foi confirmada. De facto, verificou-se que existe um efeito mediador da orientação para a tarefa na relação entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo, o que vai ao encontro dos resultados obtidos por Ommundsen (2001).

No seu estudo, Ommundsen (2001) verificou, utilizando uma amostra de alunos noruegueses do 9º ano, que a associação entre uma teoria maleável da inteligência e a utilização de estratégias de *self-handicapping* pelos alunos era mediada pela orientação para a tarefa.

Apesar de na presente investigação, à semelhança do que foi verificado por Ommundsen (2001), a relação indireta entre uma teoria maleável da inteligência e a procrastinação no estudo, quer diário, quer no geral, ser fraca, pode fornecer algumas indicações no que respeita à relação existente entre a conceção de que a inteligência é uma característica dinâmica e passível de ser desenvolvida e a tendência para um menor envolvimento em comportamentos de procrastinação no estudo.

Neste sentido, os resultados obtidos suportam o modelo proposto por Dweck (1986; Dweck & Leggett, 1988) que sugere que os alunos, ao possuírem uma teoria maleável da inteligência, ou seja, ao considerarem a capacidade intelectual como uma característica

dinâmica e passível de ser desenvolvida, têm uma maior tendência para se focarem no desenvolvimento de competências e no alargamento do conhecimento, i.e., a estar orientados para a tarefa, tendo, por isso, uma menor propensão para se envolverem em comportamentos de procrastinação escolar. De facto, alunos orientados para a tarefa não têm tanta necessidade de se envolverem em comportamentos de procrastinação escolar, uma vez que se encontram centrados no desenvolvimento das suas competências e atribuem pouca importância à imagem que passam para os outros no que concerne ao seu nível de capacidade (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988; Ommundsen, 2001).

No que concerne à segunda hipótese operacional estabelecida a propósito da análise de um efeito mediador das orientações motivacionais na relação entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo (“A relação entre uma teoria fixa da inteligência e os comportamentos de procrastinação no estudo é mediada por uma orientação para o evitamento, em alunos do ensino secundário”), verificou-se que esta foi também confirmada.

Esta hipótese foi formulada tendo por base os resultados obtidos por Howell e Buro (2009) num estudo com estudantes do ensino superior, uma vez que nesse estudo os investigadores observaram que a orientação para o evitamento mediou a relação entre uma teoria fixa da inteligência e a procrastinação académica. Assim, os resultados obtidos corroboram os do estudo realizado por Howell e Buro (2009).

De facto, observou-se que alunos que possuem uma conceção da inteligência como sendo uma característica não passível de ser desenvolvida, i.e., que têm uma teoria fixa da inteligência, estão mais orientados para o evitamento, ou seja, encontram-se mais focados em evitar as tarefas escolares, nomeadamente os comportamentos de estudo (Costa, 2007) e em reduzir o esforço que lhes dedicam, possivelmente pelo facto de considerarem que tal não lhes permite modificar o seu nível de inteligência, dado considerarem a capacidade intelectual como uma entidade estável (Dweck & Leggett, 1988; Howell & Buro, 2009). Neste seguimento, estes alunos tendem a envolver-se mais em comportamentos de procrastinação no estudo, evitando e adiando a realização de tarefas escolares dessa natureza.

Na sequência das hipóteses acima referidas e ainda no quadro do terceiro objetivo deste estudo, foram formuladas duas questões de investigação, dada a escassez de fundamentação teórica e empírica que permitisse a sustentação de hipóteses. Neste sentido, formularam-se as questões de investigação seguintes: “Será que a orientação para a autovalorização medeia a relação entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo?” e “Será que a orientação para a autodefesa medeia a relação entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo?”.

Atendendo ao facto de não terem sido encontradas correlações significativas entre as teorias implícitas da inteligência e as orientações para o ego (orientação para a autovalorização e orientação para a autodefesa), não foi possível realizar as análises de mediação segundo as indicações de Baron e Kenny (1986), o que impossibilitou dar respostas a ambas as questões de investigação formuladas.

Assim, importa refletir acerca da ausência de associação entre as teorias implícitas da inteligência e ambas as orientações para o ego na amostra de alunos analisada, na medida em que, de acordo com Dweck e Leggett (1988) e segundo alguns estudos empíricos (e.g., Abd-El-Fattah & Al-Nabhani, 2012; Howell & Buro, 2009), a presença de uma teoria fixa da inteligência prediz a adoção de orientações para o ego, algo que não foi verificado na presente investigação.

Neste sentido, os resultados obtidos no presente trabalho, a par dos encontrados noutros estudos (e.g., Bråten & Strømsø, 2004; Dinger & Dickhäuser, 2013; Dupeyrat & Mariné, 2005) nos quais não se observou a existência de uma correlação entre as teorias implícitas da inteligência e as orientações para o ego (orientação para a autovalorização e orientação para a autodefesa), vêm levantar questões em torno das noções propostas por Dweck e Leggett (1988).

De acordo com Dinger e Dickhäuser (2013), a ausência de relação encontrada entre as teorias implícitas da inteligência e as orientações para a autovalorização e para a autodefesa não implica que as teorias implícitas da inteligência não desempenhem um papel na adoção das orientações para o ego, sendo a ligação entre estas variáveis mais complexa, na medida em que as teorias implícitas da inteligência poderão interagir com outros fatores antecedentes das orientações para o ego. De facto, os alunos poderão adotar determinadas orientações motivacionais dependendo de outros fatores, quer individuais, quer contextuais, além da sua teoria implícita da inteligência, o que poderá explicar a ausência de correlação entre as variáveis.

Neste sentido, Dupeyrat e Mariné (2005) indicam que as orientações motivacionais podem estar associadas a um conjunto de crenças mais complexas do que as teorias implícitas da inteligência, i.e., às crenças epistemológicas que compreendem, por exemplo, as conceções de que a aprendizagem é rápida ou de que o conhecimento é simples e certo. Segundo Bråten e Strømsø (2004), as crenças epistemológicas dos alunos são melhores preditores das orientações motivacionais do que as suas teorias implícitas da inteligência.

Além disso, Dinger e Dickhäuser (2013) sugerem que o efeito das teorias implícitas da inteligência na adoção de orientações para a autovalorização e para a autodefesa depende da perceção de competência dos alunos. Neste sentido, os investigadores indicam que alunos com

uma teoria fixa da inteligência e uma elevada percepção das suas competências estarão mais orientados para a autovalorização e menos orientados para a autodefesa e que alunos com uma teoria fixa da inteligência e uma baixa percepção das suas competências estarão menos orientados para a autovalorização e mais orientados para a autodefesa.

Paralelamente aos fatores individuais mencionados (crenças epistemológicas e percepção de competência), também alguns fatores contextuais estão ligados à orientação para determinados objetivos de realização, o que poderá contribuir para a compreensão da ausência de relação encontrada nesta investigação entre as teorias implícitas da inteligência e as orientações para a autovalorização e para a autodefesa. De facto, segundo Dupeyrat e Mariné (2005), as orientações motivacionais, além de variáveis ligadas aos alunos, encontram-se associadas a aspetos contextuais, ou seja, do ambiente de aprendizagem, nomeadamente o significado e o propósito percebido das tarefas escolares e das aulas e, mais genericamente, da escola.

## VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação demonstrou a relevância de serem consideradas variáveis implicadas em modelos de autorregulação da aprendizagem, nomeadamente as teorias implícitas da inteligência e as orientações motivacionais, como forma de obter uma maior compreensão do envolvimento dos alunos em comportamentos de procrastinação em contexto escolar. De facto, apesar de a maioria das correlações entre as variáveis analisadas serem pequenas em magnitude, os resultados obtidos neste trabalho são consistentes com os verificados noutros estudos que se focaram nas mesmas variáveis ou em variáveis idênticas, como o *self-handicapping* (e.g., Howell & Buro, 2009; Howell & Watson, 2007; Ommundsen, 2001; Rickert et al., 2014). Além disso, os resultados obtidos vão ao encontro das relações entre as teorias implícitas da inteligência, as orientações motivacionais e a procrastinação escolar propostas em termos teóricos (e.g., Dweck & Leggett, 1988).

Neste trabalho, observou-se a existência de uma relação entre a concepção da inteligência como uma entidade estável e não passível de ser modificada (teoria fixa da inteligência) e a adoção de uma orientação para o evitamento das tarefas escolares que, por sua vez, revelou uma associação com o envolvimento em comportamentos de procrastinação no estudo. Por outro lado, verificou-se que existe uma associação entre a concepção da inteligência como uma característica dinâmica e passível de ser desenvolvida (teoria maleável da inteligência) e a adoção de uma orientação para a tarefa, i.e., para o desenvolvimento de competências e capacidades, que, por sua vez, se relacionou negativamente com o envolvimento em comportamentos de procrastinação no estudo. No que respeita às orientações para o ego, verificou-se que, embora a orientação para a autovalorização não se tenha demonstrado relacionada com nenhuma das dimensões da procrastinação no estudo, a orientação para a autodefesa revelou-se associada à procrastinação no estudo para os testes.

Assim, atendendo aos resultados obtidos, entende-se que esta investigação representa um contributo para a prática dos professores e dos psicólogos educacionais, na medida em que fornece indicações sobre como tornar os contextos de aprendizagem em espaços adaptativos e promotores de uma aprendizagem autorregulada com vista à redução do envolvimento dos alunos em comportamentos prejudiciais às suas aquisições escolares, como a procrastinação escolar. Neste sentido, considera-se ser importante estimular nos alunos, sobretudo nos que frequentam o ensino secundário, dada a elevada exigência do ciclo de estudos como antecedente da entrada no ensino superior, o desenvolvimento de uma teoria maleável da inteligência com vista à promoção da adoção de uma orientação para a tarefa que, segundo a literatura, se

demonstra como sendo a que gera os efeitos mais adaptativos para os estudantes (e.g., Nascimento & Peixoto, 2012; Peixoto et al., 2017; Tuominen-Soini et al., 2012) e, em última análise, com vista à redução do seu envolvimento em comportamentos de procrastinação face às tarefas escolares.

De facto, segundo Blackwell et al. (2007), que aplicaram uma intervenção baseada na transmissão de uma teoria maleável da inteligência a alunos do 7º ano, este tipo de atuação promove a motivação dos alunos face à aprendizagem, assim como tem um efeito positivo no seu desempenho em matemática quando comparados com um grupo de controlo que foi alvo de uma intervenção na qual não era dada ênfase à construção de uma teoria maleável da inteligência. Assim, este estudo fornece evidência para o facto de as crenças que os alunos possuem acerca da inteligência poderem ser moldadas em conceções relativas à maleabilidade da capacidade intelectual e traduzir-se em efeitos adaptativos para os alunos, tanto no que concerne à sua motivação, como ao seu desempenho escolar. Neste seguimento, entende-se que uma intervenção desta natureza possa contribuir também para a redução do envolvimento dos alunos em comportamentos de procrastinação escolar.

Apesar dos contributos desta investigação, tanto para a clarificação das relações entre as teorias implícitas da inteligência, as orientações motivacionais e a procrastinação escolar numa amostra de alunos portugueses do ensino secundário, como para fornecer indicações para a prática nas escolas a este nível, esta apresenta um conjunto de limitações.

Em primeiro lugar, este trabalho utilizou um *design* correlacional, pelo que não permite o estabelecimento de relações de causalidade entre as variáveis analisadas.

Em segundo lugar, nesta investigação foram utilizadas medidas de autorrelato, muito suscetíveis a efeitos de desejabilidade social, o que poderá ter contribuído para possíveis enviesamentos.

Em terceiro e último lugar, salienta-se a utilização da *Escala Geral* de Dweck (1999) para medir as teorias implícitas da inteligência, na medida em que, ao fazer uso do termo “inteligência” nos seus itens faz com que os resultados obtidos nesta investigação dependam da noção que os alunos têm do que é a inteligência, a qual poderá ser diferente da definição teórica desse conceito. Além disso, neste trabalho, à semelhança do que foi feito em estudos realizados pela autora da escala original (e.g., Dweck & Leggett, 1988; Dweck et al., 1995), as teorias implícitas da inteligência foram conceptualizadas e operacionalizadas como crenças mutuamente exclusivas, i.e., como extremos opostos de um único *continuum*. Contudo, investigadores indicam que a utilização de uma conceptualização unidimensional das teorias implícitas da inteligência não é a mais adequada, dado que os alunos podem possuir ambas as

teorias, ativando-as e acedendo-lhes em função do contexto de aprendizagem em que se encontram (Lüftenegger & Chen, 2017).

Deste modo, atendendo às limitações desta investigação e com o objetivo de aprofundar o conhecimento em torno dos fatores ligados ao envolvimento dos alunos em comportamentos prejudiciais à sua aprendizagem e desempenho escolar, como é o caso da procrastinação, entende-se que seria pertinente, em estudos futuros, a utilização de medidas comportamentais ou medidas qualitativas da procrastinação escolar (e.g., observação, entrevistas).

Além disso, sugere-se que, em investigações futuras, as teorias implícitas da inteligência sejam operacionalizadas de outra forma, dada a sua flexibilidade de ativação em função do contexto (Lüftenegger & Chen, 2017). Neste sentido, e de modo a contornar a utilização de medidas de autorrelato como a utilizada neste trabalho, sugere-se a utilização de medidas implícitas destas teorias, como o teste de associação implícita (IAT, Fazio & Olsen, 2003 cit. por Lüftenegger & Chen, 2017) muito utilizado no âmbito de estudos em psicologia social.

Por fim, sugere-se que, futuramente, seja analisado o papel das crenças epistemológicas na sua relação com as orientações motivacionais e a procrastinação escolar, dado que, segundo Bråten e Strømsø (2004), estas crenças são melhores preditoras das orientações motivacionais do que as teorias implícitas da inteligência. Além disso, entende-se que é igualmente relevante investigar o papel de outras variáveis implicadas em modelos de autorregulação da aprendizagem e de fatores ligados aos contextos de aprendizagem em que os alunos se inserem em relação à sua motivação e ao seu envolvimento em comportamentos de procrastinação escolar.

## VIII. REFERÊNCIAS

- Abd-El-Fattah, S. M., & Al-Nabhani, H. Z. (2012). From self-theories of intelligence to academic delay of gratification: The mediating role of achievement goals. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, *12*, 93-107.
- Ackerman, D. S., & Gross, B. L. (2005). My instructor made me do it: task characteristics of procrastination. *Journal of Marketing Education*, *27*, 5-13. doi: 10.1177/0273475304273842
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A motivational analysis. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (1º vol., pp. 177- 207). Nova Iorque: Academic Press.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*, 1173–1182.
- Batool, S. S., Khursheed, S., & Jahangir, H. (2017). Academic procrastination as a product of low self-esteem: A mediational role of academic self-efficacy. *Pakistan Journal of Psychological Research*, *32*, 195-211.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, *78*, 246–263. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x
- Bong, M., Hwang, A., Noh, A., & Kim, S. I. (2014). Perfectionism and motivation of adolescents in academic contexts. *Journal of Educational Psychology*, *106*, 711-729. doi: 10.1037/a0035836
- Boysan, M., & Kiral, E. (2017). Associations between procrastination, personality, perfectionism, self-esteem and locus of control. *British Journal of Guidance & Counselling*, *45*, 284-296. doi: 10.1080/03069885.2016.1213374
- Bräten, I., & Strømsø, H. I. (2004). Epistemological beliefs and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, *29*, 371–388. doi: 10.1016/j.cedpsych.2003.10.001.

- Burka, J., & Yuen, L. (1983). *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. Cambridge: Da Capo.
- Burnette, J. L., O'Boyle, E. H., VanEpps, E. M., Pollack, J. M., & Finkel, E. J. (2013). Mindsets matter: A meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. *Psychological Bulletin*, *139*, 655-701. doi: 10.1037/a0029531
- Cao, L. (2012). Differences in procrastination and motivation between undergraduate and graduate students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, *12*, 39-64.
- Cerino, E. S. (2014). Relationships between academic motivation, self-efficacy, and academic procrastination. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, *19*, 156-163. doi: 10.24839/2164-8204.JN19.4.156
- Chen, Z., Sun, K., & Wang, K. (2018). Self-esteem, achievement goals, and self-handicapping in college physical education. *Psychological Reports*, *1*, 1-15. doi: 10.1177/0033294117735333
- Chu., A. H. C., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of “active” procrastination behavior on attitude and performance. *The Journal of Social Psychology*, *145*, 245-264. doi: 10.3200/SOCP.145.3.245-264
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2<sup>a</sup> ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research methods in education* (5<sup>a</sup> ed.). Nova Iorque: Routledge.
- Costa, M. (2007). *Procrastinação, auto-regulação e género* (Dissertação de Mestrado), Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Dai, T., & Cromley, J. G. (2014). Changes in implicit theories of ability in biology and dropout from STEM majors: A latent growth curve approach. *Contemporary Educational Psychology*, *39*, 233–247. doi: 10.1016/j.cedpsych.2014.06.003
- De Castella, K., & Byrne, D. (2015). My intelligence may be more malleable than yours: The revised implicit theories of intelligence (self-theory) scale is a better predictor of achievement, motivation, and student disengagement. *European Journal of Psychology of Education*, *30*, 245-267. doi: 10.1007/s10212-015-0244-y

- Dewitte, S., & Schouwenburg, H. C. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of Personality, 16*, 469-489. doi: 10.1002/per.461
- Dinger, F. C., & Dickhäuser, O. (2013). Does implicit theory of intelligence cause achievement goals? Evidence from an experimental study. *International Journal of Educational Research, 61*, 38-47. doi: 10.1016/j.ijer.2013.03.008
- Dupeyrat, C., & Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology, 30*, 43-59. doi: 10.1016/j.cedpsych.2004.01.007
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Filadélfia: Psychology Press.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*, 256-273. doi: 10.1037/0033-295X.95.2.256
- Dweck, C. S., Chiu, C. Y., & Hong, Y. Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A word from two perspectives. *Psychological Inquiry, 6*, 267-285. doi: 10.1207/s15327965pli0604\_1
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. *Journal of Personality, 71*, 369-396. doi: 10.1111/1467-6494.7103005
- Farrington, J. (2012). Procrastination: Not all it's put off to be. *Performance Improvement Quarterly, 24*, 11-16. Doi: 10.1002/piq.20121
- Ferrari, J. R., & Tice, D. M. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality, 34*, 73-83. doi: 10.1006/jrpe.1999.2261
- Ferrari, J. R., O'Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology, 7*, 2-6.

- Ferrari, J., Johnson, J., & McCown, W. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research and practice*. New York: Plenum Press.
- Flett, A. L., Haghbin, M., & Pychyl, T. A. (2016). Procrastination and depression from a cognitive perspective: An exploration of the associations among procrastinatory automatic thoughts, rumination, and mindfulness. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, *34*, 169-186. doi: 10.1007/s10942-016-0235-1
- Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2013). Exploring reasons and consequences of academic procrastination: An interview study. *European Journal of Psychology of Education*, *28*, 841-861. doi: 10.1007/s10212-012-0143-4
- Haghbin, M., McCaffrey, A., & Pychyl, T. A. (2012). The complexity of the relation between fear of failure and procrastination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, *30*, 249–263. doi:10.1007/s10942-012-0153-9
- Haimovitz, K., & Dweck, C. S. (2017). The origins of children's growth and fixed mindsets: New research and a new proposal. *Child Development*, *88*, 1849-1859. doi: 10.1111/cdev.12955
- Haimovitz, K., Wormington, S. V., & Corpus, J. H. (2011). Dangerous mindsets: How beliefs about intelligence predict motivational change. *Learning and Individual Differences*, *21*, 747-752. doi: 10.1016/j.lindif.2011.09.002
- He, S. (2017). A Multivariate Investigation into Academic Procrastination of University Students. *Open Journal of Social Sciences*, *5*, 12-24. doi: 10.4236/jss.2017.510002
- Higgins, R. L., Snyder, C. R., & Berglas, S. (1990). *Self-handicapping: The paradox that isn't*. New York: Plenum.
- Hooper, D., Coughlan, J., Mullen, M. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, *6*, 53-60.
- Howell, A. J., & Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A mediational analysis. *Learning and Individual Differences*, *19*, 151-154. doi: 10.1016/j.lindif.2008.08.006

- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences, 43*, 167-178. doi: 10.1016/j.paid.2006.11.017
- Hulleman, C. S., Schragger, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin, 136*, 422-449. doi: 10.1037/a0018947
- IBM (2017). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Jones, E. E., & Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin, 42*, 200-206. doi: 10.1177/014616727800400205
- Kandemir, M. (2014). Reasons of academic procrastination: Self-regulation, academic self-efficacy, life satisfaction and demographics variables. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 152*, 188–193. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.09.179
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review, 19*, 141-184. doi: 10.1007/s10648-006-9012-5
- Katz, I., Eilat, K., & Nevo, N. (2014). “I’ll do it later”: Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Motivation and Emotion, 38*, 111-119. doi: 10.1007/s11031-013-9366-1
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences, 82*, 26-33. doi: 10.1016/j.paid.2015.02.038
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: When good things don’t come to those who wait. *European Psychologist, 18*, 24–34. doi:10.1027/1016-9040/a000138
- Linnenbrink-Garcia, L., Middleton, M. J., Ciani, K. D., Easter, M. A., O’Keefe, P. A., & Zuscho, A. (2012). The strength of the relation between performance-approach and performance-avoidance goal orientations: Theoretical, methodological, and instructional implications. *Educational Psychologist, 47*, 281-301. doi: 10.1080/00461520.2012.722515

- Lüftenecker, M., & Chen, J. A. (2017). Conceptual issues and assessment of implicit theories. *Zeitschrift für Psychologie*, 225, 99–106. doi: 10.1027/2151-2604/a000286
- Meier, A., Reinecke, L., & Meltzer, C. E. (2016). "Facebocrastination"? Predictors of using Facebook for procrastination and its effects on students' well-being. *Computers in Human Behavior*, 64, 65-76. doi: 10.1016/j.chb.2016.06.011
- Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and performance goals. A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61–75. doi: 10.1006/ceps.2000.1041
- Milgram, N., & Naaman, N. (1996). Typology in Procrastination. *Personality and Individual Differences*, 20, 679-683. doi: 10.1016/0191-8869(96)00018-9
- Mouratidis, A., Michou, A., & Vassiou, A. (2017). Adolescents' autonomous functioning and implicit theories of ability as predictors of their school achievement and week-to-week study regulation and well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 56–66. doi: 10.1016/j.cedpsych.2016.09.001.
- Muenks, K., & Miele, D. B. (2017). Students' thinking about effort and ability: The role of developmental, contextual, and individual difference factors. *Review of Educational Research*, 87, 707-735. doi: 10.3102/0034654316689328
- Nascimento, S., & Peixoto, F. (2012). Relações entre o estatuto escolar e o autoconceito, auto-estima e orientações motivacionais em alunos do 9º ano de escolaridade. *Análise Psicológica*, 30, 421-434. doi: 10.14417/ap.144
- Ommundsen, Y. (2001). Self-handicapping strategies in physical education classes: The influence of implicit theories of the nature of ability and achievement goal orientations. *Psychology of Sport and Exercise*, 2, 139–156. doi: 10.1016/S1469-0292(00)00019-4
- Ommundsen, Y. (2004). Self-handicapping related to task and performance-approach and avoidance goals in physical education. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, 183-197. doi: 10.1080/10413200490437660
- Patrzek, J., Grunschel, C., & Fries, S. (2012). Academic procrastination: The perspective of university counsellors. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 34, 185–201. doi: 10.5539/ies.v10n9p70

- Pintrich, P. (2000a). The role of goal orientation in self-regulated learning. In *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). New York: Academic Press.
- Pintrich, P. (2000b). The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, *92*, 544-555. doi: 10.1037/0022-0663.92.3.544
- Peixoto, F., Pipa, J., Mata, L., Monteiro, V., & Sanches, C. (2017). “To learn, or to be the best?”: Achievement goal profiles in pre-adolescents. *Análise Psicológica*, *35*, 499-511. doi: 10.14417/ap.1182
- Pipa, J., Peixoto, F., Mata, L., Monteiro, V., & Sanches, C. (2017) The Goal Orientations Scale (GOS): Validation for Portuguese students, *European Journal of Developmental Psychology*, *14*, 477-488. doi: 10.1080/17405629.2016.1216835
- Prat-Sala, M., & Redford, P. (2010). The interplay between motivation, self-efficacy, and approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, *80*, 283-305. doi: 10.1348/000709909X480563
- Procrastinação (2018). In Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Retirado de <https://dicionario.priberam.org/procrastina%C3%A7%C3%A3o>
- Rhodewalt, F. (1994). Conceptions of ability, achievement goals, and individual differences in self-handicapping behavior: On the application of implicit theories. *Journal of Personality*, *62*, 67-85. doi: 10.1111/j.1467-6494.1994.tb00795.x
- Rickert, N. P., Meras, I. L., & Witkow, M. R. (2014). Theories of intelligence and students' daily self-handicapping behaviors. *Learning and Individual Differences*, *36*, 1-8. doi: 10.1016/j.lindif.2014.08.002
- Robins, R. W., & Pals, J. L. (2002). Implicit self-theories in the academic domain: Implications for goal orientation, attributions, affect, and self-esteem change. *Self and Identity*, *1*, 313–336. doi: 10.1080/15298860290106805
- Rosário, P. (2004). *(Des)venturas do Testas: Estudar o Estudar*. Porto: Porto Editora.
- Sampaio, R. K. N., Polydoro, S. A. J., & Rosário, P. (2012). Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários. *Cadernos de Educação*, *42*, 119-142. doi: 10.15210/CADUC.V0I42.2151

- Schouwenburg, H. (2004). Trait procrastination in academic settings: An overview of students who engage in task delays. In H. Schouwenburg, C. Lay, T. Pylchyl, & J. Ferrari, (Eds), *Counselling the procrastinator in academic settings* (pp. 3-18). Washington: American Psychological Association.
- Seifert, T., & O'Keefe, B. (2001). The relationship of work avoidance and learning goals to perceived competence, externality and meaning. *British Journal of Educational Psychology, 71*, 81-92. doi: 10.1348/000709901158406
- Senko, C., & Dawson, B. (2017). Performance-approach goal effects depend on how they are defined: Meta-analytic evidence from multiple educational outcomes. *Journal of Educational Psychology, 109*, 574-619. doi: 10.1037/edu0000160
- Seo, E. H. (2009). The relationship of procrastination with a mastery goal versus an avoidance goal. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 37*, 911-919. doi: 10.2224/sbp.2009.37.7.911
- Shih, S. (2011). Perfectionism, implicit theories of intelligence, and Taiwanese eight-grade students' academic engagement. *Journal of Educational Research, 104*, 131-142. doi: 10.1080/00220670903570368
- Sirois, F., & Pychyl, T. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass, 7*, 115-127. Doi: 10.1111/spc3.12011
- Skaalvik, E. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology, 89*, 71-81. doi: 10.1937/0022-0663.89.1.71
- Solomon, L., & Rothblum, E. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 503-509. doi: 10.1037/0022-0167.31.4.503
- Spada, M. M., Hiou, K., & Nikcevic, A. V. (2006). Metacognitions, emotions, and procrastination. *Journal of Cognitive Psychotherapy, 20*, 319-326. doi:10.1891/jcop.20.3.319

- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, *133*, 65-94. doi: 10.1037/0033-2909.133.1.65
- Steel, P. (2010). *The procrastination equation: How to stop putting things off and start getting stuff done*. Toronto: Random House Canada.
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, *51*, 36-46.
- Strunk, K. K., & Steele, M. R. (2011). Relative contributions of self-regulation, self-efficacy, and self-handicapping in predicting student procrastination. *Psychological Reports*, *109*, 983–989. doi: 10.2466/07.09.20.PR0.109.6.983-989
- Tan, J., Lo, P., Ge, N., & Chu, F. (2016). Self-esteem mediates the relationship between mindfulness and social anxiety among Chinese undergraduate students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, *44*, 1297-1304. doi: 10.2224/sbp.2016.44.8.1297
- The jamovi project (2019). *jamovi* (Version 0.9) [Computer Software]. Retirado de <https://www.jamovi.org>
- Tice, D., & Baumeister, R. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The cost and benefits of dawdling. *Psychological Science*, *8*, 454-458. doi: 10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x
- Török, L., Szabó, Z. P., & Tóth, L. (2018). A critical review of the literature on academic self-handicapping: theory, manifestations, prevention and measurement. *Social Psychology of Education*, *21*, 1175-1202. doi: 10.1007/s11218-018-9460-z
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, *22*, 290–305. doi:10.1016/j.lindif.2012.01.002
- Urdan, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, *13*, 115-138. doi: 10.1023/A:1009061303214

- Uzun Ozer, B., O'Callaghan, J., Bokszczanin, A., Ederer, E., & Essau, C. (2014). Dynamic interplay of depression, perfectionism and self-regulation on procrastination. *British Journal of Guidance & Counselling, 42*, 309–319. doi:10.1080/03069885.2014.896454
- Van Eerde, W. (2000). Procrastination: Self-regulation in initiating aversive goals. *Applied Psychology, 49*, 372-389. doi: 10.1111/1464-0597.00021
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences, 35*, 1401-1418. doi: 10.1016/S0191-8869(02)00358-6
- Wäschle, K., Allgaier, A., Lachner, A., Fink, S., & Nückles, M. (2014). Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. *Learning and Instruction, 29*, 103–114. doi:10.1016/j.learninstruc.2013.09.005
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology, 95*, 179-187. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.179
- Wolters, C. A. (2004). Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and Achievement. *Journal of Educational Psychology, 96*, 236-250. doi: 10.1037/0022-0663.96.2.236
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist, 47*, 302–314. doi:10.1080/00461520.2012.722805
- Zarick, L., & Stonebraker, R. (2009). I'll do it tomorrow: The logic of procrastination. *College Teaching, 57*, 211-215. doi: 10.1080/87567550903218687
- Zimmerman, B., & Schunk, D. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

## IX. ANEXOS

### Anexo 1. Pedido de autorização - Direções das escolas



### PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

**Título do Estudo:** Relações entre crenças sobre as capacidades, motivação e procrastinação escolar em alunos do ensino secundário

**Estudante:** Diana Rodrigues

**Professor Orientador:** Prof. Dr. Francisco Peixoto

**Instituição:** ISPA – Instituto Universitário, Centro de Investigação em Educação (CIE-ISPA)

**Endereço eletrónico:** 25692@alunos.ispa.pt

**Contacto telefónico:** 963028548

---

Ex.<sup>mo(a)</sup>. Diretor(a),

O meu nome é Diana Rodrigues, sou estudante do Mestrado Integrado em Psicologia, Especialização em Psicologia Educacional, no ISPA – Instituto Universitário e estou, neste momento, a desenvolver um trabalho de mestrado sob a orientação do Prof. Doutor Francisco Peixoto.

Vimos por este meio solicitar a sua autorização para efetuar uma recolha de dados através da aplicação de questionários em papel a alunos do ensino secundário (10º, 11º e 12º ano) deste Agrupamento. Os questionários a aplicar destinam-se à realização da investigação “*Relações entre crenças sobre as capacidades, motivação e procrastinação escolar em alunos do Ensino Secundário*”.

Esta investigação tem como objetivos principais: 1) compreender as relações entre as crenças dos alunos do ensino secundário relativamente às suas capacidades e o seu envolvimento em comportamentos de procrastinação no estudo e nas tarefas escolares; 2) compreender as relações entre a motivação dos alunos do ensino secundário e o seu envolvimento em comportamentos de procrastinação no estudo e nas tarefas escolares; 3) analisar se as relações entre as crenças sobre as capacidades e o envolvimento dos alunos do Ensino Secundário em comportamentos de procrastinação no estudo e nas tarefas escolares varia em função da sua motivação.

A aplicação dos questionários com vista à recolha de dados será feita coletivamente, em contexto de sala de aula e em horário letivo, durante o 2º Período do ano letivo 2018/2019.

Para a elaboração deste estudo foi solicitada a autorização da Direção Geral de Educação, através da Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, e da Comissão de Ética do ISPA – Instituto Universitário.

Assim, procuramos recrutar um conjunto de 4 turmas de 10º, 11º e 12º ano, de cada um dos cursos Científico-Humanísticos (Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, Ciências Socioeconómicas e Artes Visuais), perfazendo um total de 12 turmas dos três anos de escolaridade. Em cada turma, todos os alunos serão convidados a participar (através do envio de pedidos de autorização aos encarregados de educação).

A sua autorização para a realização da recolha de dados no âmbito deste estudo no Agrupamento implicará apenas ajudar a estudante de mestrado a comunicar com os professores diretores de turma do ensino secundário, a fim de lhes entregar os pedidos de autorização endereçados aos encarregados de educação dos alunos, para que os possam distribuir pela turma sob a sua responsabilidade, assim como para proceder ao agendamento das datas mais adequadas para os momentos de aplicação dos questionários junto dos alunos (2º período do ano letivo 2018/2019).

A recolha de dados junto dos alunos ocupará apenas cerca de 10 minutos de um tempo letivo, sendo a sua calendarização feita de acordo com a disponibilidade e conveniência indicadas, com vista a interferir o menos possível no normal funcionamento das aulas.

Os dados pessoais recolhidos serão arquivados no Centro de Investigação em Educação do ISPA, num armário fechado a que apenas a equipa de investigação terá acesso. Estes dados serão eliminados logo após a conclusão do projeto. A privacidade do Agrupamento, a privacidade dos seus alunos e a confidencialidade dos dados obtidos serão protegidas. Os participantes neste estudo não serão identificados em qualquer relatório ou publicação.

A participação dos alunos é voluntária e não implica quaisquer riscos ou custos. A equipa de investigação cumprirá as orientações de cariz ético e deontológico que regulam a investigação com seres humanos. Poderá, a qualquer momento, colocar quaisquer questões relacionadas com o estudo à equipa de investigação, através do endereço eletrónico ou do contacto telefónico acima indicados.

Agradecemos antecipadamente a sua colaboração.

#### **AUTORIZAÇÃO:**

Declaro que li e compreendi a informação que consta neste pedido de autorização. Autorizo a recolha de dados no âmbito do estudo neste Agrupamento.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do(a) Diretor(a))

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(Assinatura da estudante de Mestrado)

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

## Anexo 2. Pedido de autorização - Encarregados de educação



### CONSENTIMENTO INFORMADO

**Título do Estudo:** Relações entre crenças sobre as capacidades, motivação e hábitos de estudo em alunos do ensino secundário

**Estudante:** Diana Rodrigues

**Professor Orientador:** Prof. Dr. Francisco Peixoto

**Instituição:** ISPA – Instituto Universitário, Centro de Investigação em Educação (CIE-ISPA)

**Endereço eletrónico:** 25692@alunos.ispa.pt

---

Caro(a) Encarregado(a) de Educação,

O meu nome é Diana Rodrigues, sou estudante do Mestrado Integrado em Psicologia, Especialização em Psicologia Educacional, no ISPA – Instituto Universitário e estou, neste momento, a desenvolver um trabalho de mestrado sob a orientação do Prof. Doutor Francisco Peixoto.

No presente ano letivo (2018/2019), a turma que o(a) seu(sua) educando(a) frequenta irá participar num estudo cujo objetivo é compreender as relações entre as crenças acerca das capacidades, a motivação e os hábitos de estudo dos alunos do ensino secundário. Desta forma, as temáticas abordadas inserem-se na perceção que cada aluno tem sobre as suas capacidades, na sua motivação para a realização de tarefas escolares e nos seus hábitos de estudo. Esta participação pretende trazer novos conhecimentos sobre a forma como os alunos pensam e lidam com as suas experiências de aprendizagem.

Para a realização deste estudo foi solicitada a autorização da Direção Geral de Educação, da Comissão de Ética do ISPA – Instituto Universitário e da Direção do(a) Agrupamento.

A participação do(a) seu(sua) educando(a) neste estudo implicará:

- a. A resposta a um questionário em papel que será aplicado a todos os alunos da turma em horário letivo e em contexto de sala de aula. Neste questionário será pedido aos alunos que indiquem, através de respostas de escolha múltipla, de que forma pensam acerca das suas capacidades, qual a sua motivação para a realização de tarefas escolares, assim como qual a sua forma habitual de estudar. Além disso, será pedida aos alunos alguma informação adicional como o sexo, a idade, o ano de escolaridade, o curso que frequenta, se já repetiu algum ano e as habilitações literárias dos pais.

A recolha de dados junto dos alunos realizar-se-á durante o 2º Período deste ano letivo (2018/2019) e ocupará apenas cerca de 10 minutos de uma aula, sendo a sua calendarização feita de acordo com a disponibilidade e conveniência indicadas, com vista a interferir o menos possível no normal funcionamento das aulas.

A participação neste estudo não implica quaisquer riscos ou custos para o(a) seu(sua) educando(a) e a equipa de investigação respeitará integralmente a vontade dos alunos que não desejem participar. Naturalmente, a participação neste estudo é voluntária. Pode recusar/retirar o seu consentimento em qualquer momento, sem qualquer prejuízo para o seu(sua) educando(a) ou para a sua família.

Os dados pessoais recolhidos serão arquivados no Centro de Investigação em Educação do ISPA, num armário fechado a que apenas a equipa de investigação terá acesso. Estes dados serão eliminados logo após a conclusão do projeto. A privacidade e a confidencialidade da informação recolhida junto do(a) seu(sua) educando(a) serão protegidas. Os participantes neste estudo não serão identificados em qualquer relatório ou publicação.

Poderá, em qualquer momento, colocar quaisquer questões relacionadas com o estudo à equipa de investigação, através do endereço eletrónico acima indicado.

Assim, vimos por este meio solicitar a sua autorização para a participação do(a) seu(sua) educando(a) na presente investigação.

Agradecemos desde já a sua colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

Diana Rodrigues

#### **AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO**

Eu, abaixo assinado,  Autorizo /  Não autorizo (colocar uma cruz na opção pretendida) o(a) meu(minha) educando(a) \_\_\_\_\_, \_\_\_\_ano, turma \_\_\_\_\_, curso de \_\_\_\_\_ a participar no estudo acima descrito.

---

(Assinatura do Encarregado de Educação)

### Anexo 3. Consentimento informado - Alunos



#### CONSENTIMENTO INFORMADO

**Título do Estudo:** Relações entre crenças sobre as capacidades, motivação e hábitos de estudo em alunos do ensino secundário

**Estudante:** Diana Rodrigues

**Professor Orientador:** Prof. Dr. Francisco Peixoto

**Instituição:** ISPA – Instituto Universitário, Centro de Investigação em Educação (CIE-ISPA)

**Endereço eletrónico:** 25692@alunos.ispa.pt

---

Caro(a) aluno(a),

O meu nome é Diana Rodrigues, sou estudante do Mestrado Integrado em Psicologia, Especialização em Psicologia Educacional, no ISPA – Instituto Universitário e estou, neste momento, a desenvolver um trabalho de mestrado sob a orientação do Prof. Doutor Francisco Peixoto.

Este trabalho tem como objetivo compreender as relações entre as crenças acerca das capacidades, a motivação e os hábitos de estudo dos alunos do ensino secundário. Desta forma, as temáticas abordadas são a perceção que cada aluno tem sobre as suas capacidades, a sua motivação para a realização de tarefas escolares e os seus hábitos de estudo. A tua participação é muito importante, na medida em que contribuirá para trazer novos conhecimentos sobre a forma como os alunos do ensino secundário pensam e lidam com as suas experiências de aprendizagem.

Para a realização deste estudo foi solicitada a autorização da Direção Geral de Educação, da Comissão de Ética do ISPA – Instituto Universitário e à Direção do Agrupamento.

A tua participação neste estudo implicará:

- a. A resposta a um questionário em papel. Neste questionário ser-te-á pedido que indiques, através de respostas de escolha múltipla, de que forma pensas acerca das tuas capacidades, qual a tua motivação para a realização de tarefas escolares, assim como qual a tua forma habitual de estudar. Além disso, ser-te-á pedida alguma informação adicional como o sexo, a idade, o ano de escolaridade, o curso que frequentas, se já repetiste algum ano e se sim, quantas vezes, e as habilitações literárias dos teus pais.

O preenchimento do questionário ocupará cerca de 10 minutos da aula.

A participação neste estudo não implica quaisquer riscos ou custos para ti e a equipa de investigação respeitará integralmente a tua vontade caso optes por não participar. Naturalmente, a participação neste estudo é voluntária. Podes recusar/retirar o teu consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para ti.

Os dados pessoais recolhidos serão arquivados no Centro de Investigação em Educação do ISPA, num armário fechado a que apenas a equipa de investigação terá acesso. Estes dados serão eliminados logo após a conclusão do projeto. A tua privacidade e a confidencialidade da informação que fornecerás será

protegida. Os participantes neste estudo não serão identificados em qualquer relatório ou publicação.

Poderás, em qualquer momento, colocar quaisquer questões relacionadas com o estudo à equipa de investigação, através do endereço eletrónico acima indicado.

Assim, vimos por este meio solicitar o teu consentimento para participares presente investigação.

Agradecemos desde já a tua colaboração.

A estudante de Mestrado,

Diana Rodrigues

### **DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

Eu, abaixo assinado, declaro que li e compreendi a informação acerca da participação neste estudo.

Assim, declaro que aceito participar no estudo acima descrito.

\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do(a) aluno(a))

#### Anexo 4. Questionário

O presente estudo tem como objetivo analisar as relações entre as crenças sobre as capacidades, a motivação e os hábitos de estudo.

A participação neste estudo é voluntária, pelo que podes decidir não responder ou desistir do preenchimento quando assim o entenderes.

Importa referir que a tua participação é muito relevante para o aumento do conhecimento em Psicologia e que me estarás a ajudar a terminar o meu percurso no Ensino Superior.

As tuas respostas são anónimas e está garantida a confidencialidade, pelo que a tua participação não representa para ti qualquer prejuízo.

Não existem respostas certas nem erradas e é importante que respondas com sinceridade. Desde já, muito obrigada pela tua colaboração.

<b>Sexo:</b> Feminino <input type="checkbox"/>	Masculino <input type="checkbox"/>
<b>Idade:</b> _____	<b>Ano de escolaridade:</b> _____
<b>Curso:</b> Ciências e Tecnologias <input type="checkbox"/>	
Ciências Socioeconómicas <input type="checkbox"/>	
Línguas e Humanidades <input type="checkbox"/>	
<b>Já repetiste algum ano?</b> Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Se sim, indica o número de repetências: _____	
<b>Habilitações literárias da mãe:</b> _____	
<b>Habilitações literárias do pai:</b> _____	

### TII\_EG (Dweck, 1999)

Este questionário contém algumas afirmações acerca do modo como pensas sobre as tuas capacidades. Lê-as e indica o teu grau de concordância com cada uma delas usando a escala indicada abaixo.

Discordo totalmente	Discordo	Discordo mais do que concordo	Concordo mais do que discordo	Concordo	Concordo totalmente
------------------------	----------	----------------------------------------	----------------------------------------	----------	------------------------

---

- |                                                                                                     |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Tu tens uma determinada quantidade de inteligência e não há muito que possas fazer para mudá-la. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. A tua inteligência é uma característica tua que não podes mudar muito.                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Não importa quem és, tu podes mudar muito o teu nível de inteligência.                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Na verdade, tu não podes mesmo mudar o quão inteligente és.                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Tu podes sempre mudar muito o quão inteligente és.                                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Tu podes aprender coisas novas, mas não podes mesmo mudar a tua inteligência.                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Não importa quanta inteligência tens, tu podes sempre mudá-la bastante.                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Tu podes mudar muito o teu nível de inteligência.                                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

### EOM (Pipa et al., 2017)

Este questionário contém afirmações acerca da motivação dos alunos face às tarefas escolares. Lê-as e indica em que medida te identificas com cada uma delas.

	Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Comple- tamente diferente de mim
1. Para alguns alunos é importante aprender coisas novas na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Na escola alguns alunos sentem-se bem sucedidos quando conseguem fazer um trabalho melhor do que os seus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Alguns alunos quando respondem a questões na sala de aula, estão preocupados com o que os colegas pensam deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Na escola alguns alunos esperam sempre que não lhes mandem trabalhos de casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Alguns alunos estão interessados em aumentar as suas capacidades na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Na escola, alguns alunos tentam ter melhores resultados do que os seus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Alguns alunos quando vão ao quadro estão preocupados com o que os colegas pensam dele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. É importante para alguns alunos resolver os problemas (das várias matérias) nos quais estão a trabalhar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Para alguns alunos é importante conseguir fazer os trabalhos da escola que os seus colegas não conseguem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Na sala de aula alguns alunos tentam não fazer má figura quando o professor faz perguntas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Alguns alunos gostam mais da escola quando têm que fazer poucos trabalhos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Na escola alguns alunos gostam de realizar tarefas para as quais têm que trabalhar muito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Quando um aluno dá uma resposta errada na aula está particularmente preocupado com o que possam pensar dele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
14. Alguns alunos tentam sempre fazer melhor do que os seus colegas de turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Na escola alguns alunos quanto mais aprendem, mais querem aprender.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Para alguns alunos a pior coisa ao errar na escola é a figura que fazem junto dos colegas de turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Na escola alguns alunos gostam de fazer o menos possível.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Na escola alguns alunos gostam de aprender coisas interessantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Na escola alguns alunos não gostam de responder às perguntas do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Para alguns alunos é importante não ser visto como estúpido na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Para alguns alunos é importante serem dos melhores da turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Na escola alguns alunos não gostam de fazer os trabalhos propostos pelo professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Alguns alunos esforçam-se por não serem os piores da turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Na escola alguns alunos ficam satisfeitos quando conseguem fazer um trabalho melhor do que os seus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Na escola alguns alunos gostam de fazer trabalhos difíceis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Na escola alguns alunos não gostam de fazer as atividades propostas pelo professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Alguns alunos respondem às questões nas aulas para mostrar que sabem mais do que os seus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### QPE (Costa, 2007)

Este questionário contém afirmações que se relacionam com a tua forma habitual de estudar. Lê-as e, utilizando a escala indicada abaixo, indica a opção que melhor representa aquilo que fazes.

	Nunca	Rara- mente	Às vezes	Frequente mente	Sempre
1. Quando o professor manda fazer uma tarefa na aula, começo a fazê-la imediatamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Estou com a “cabeça na lua” enquanto estudo para os testes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Perco-me com tantas coisas/atividades que não me sobra tempo para estudar para os testes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Estou a par das matérias porque estudo todos os dias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Quando não percebo um assunto ou exercício da aula, tento esclarecer a dúvida o mais rapidamente possível.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Interrompo o tempo de estudo para os testes para fazer outras tarefas (ex., ver séries, estar nas redes sociais, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Cumpro o meu plano de estudo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Quando um trabalho é muito difícil, desisto e passo para outra tarefa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. No estudo para os testes, adio para o dia seguinte o que devia ter feito hoje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Quando tenho de fazer um trabalho importante para a escola, começo o mais cedo possível.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Anexo 5. Caracterização da amostra

<b>Sexo</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Feminino	325	65,0	65,0	65,0
	Masculino	175	35,0	35,0	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

<b>Descriptive Statistics</b>					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Idade	500	14	20	16,44	1,167
Valid N (listwise)	500				

<b>Ano_escolaridade</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	10º ano	188	37,6	37,6	37,6
	11º ano	168	33,6	33,6	71,2
	12º ano	144	28,8	28,8	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

<b>Curso</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ciências e Tecnologias	160	32,0	32,0	32,0
	Ciências Socioeconómicas	89	17,8	17,8	49,8
	Línguas e Humanidades	183	36,6	36,6	86,4
	Artes Visuais	68	13,6	13,6	100,0
	Total	500	100,0	100,0	

**Repetências**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	371	74,2	74,3	74,3
	Sim	128	25,6	25,7	100,0
	Total	499	99,8	100,0	
Missing	System	1	,2		
Total		500	100,0		

**Número\_repetências**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	100	20,0	79,4	79,4
	2	22	4,4	17,5	96,8
	3	3	,6	2,4	99,2
	4	1	,2	,8	100,0
	Total	126	25,2	100,0	
Missing	System	374	74,8		
Total		500	100,0		

**H\_LIT\_MÃE**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ensino Básico (até ao 9º ano)	112	22,4	26,1	26,1
	Ensino Secundário (até ao 12º ano)	195	39,0	45,5	71,6
	Ensino Superior	122	24,4	28,4	100,0
	Total	429	85,8	100,0	
Missing	System	71	14,2		
Total		500	100,0		

**H\_LIT\_PAI**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ensino Básico (até ao 9º ano)	152	30,4	37,3	37,3
	Ensino Secundário (até ao 12º ano)	166	33,2	40,7	77,9
	Ensino Superior	90	18,0	22,1	100,0
	Total	408	81,6	100,0	
Missing	System	92	18,4		
Total		500	100,0		

## Anexo 6. Análise fatorial - Escala Geral das teorias implícitas da inteligência

Communalities		
	Initial	Extraction
TII_1	1,000	,590
TII_2	1,000	,643
TII_3_M	1,000	,646
TII_4	1,000	,559
TII_5_M	1,000	,689
TII_6	1,000	,595
TII_7_M	1,000	,696
TII_8_M	1,000	,681

Extraction Method: Principal

Component Analysis.

Total Variance Explained						
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,100	63,748	63,748	5,100	63,748	63,748
2	,864	10,799	74,547			
3	,546	6,825	81,372			
4	,467	5,843	87,214			
5	,350	4,372	91,586			
6	,273	3,412	94,999			
7	,222	2,770	97,769			
8	,178	2,231	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix <sup>a</sup>	
	Component
	1
TII_7_M	,834
TII_5_M	,830
TII_8_M	,825
TII_3_M	,803
TII_2	,802
TII_6	,771
TII_1	,768
TII_4	,748

## Anexo 7. Consistência interna - Escala Geral das teorias implícitas da inteligência

Reliability Statistics	
Cronbach's	
Alpha	N of Items
,919	8

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
TII_1	17,17	49,731	,702	,911
TII_2	17,09	49,158	,745	,907
TII_3_M	17,36	50,630	,733	,908
TII_4	17,54	51,299	,673	,913
TII_5_M	17,08	49,846	,763	,906
TII_6	17,11	49,946	,699	,911
TII_7_M	17,13	49,481	,770	,905
TII_8_M	17,19	49,638	,758	,906

## Anexo 8. Análise fatorial - Escala de Orientações Motivacionais

### Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,068	18,771	18,771	5,068	18,771	18,771	4,199	15,552	15,552
2	4,697	17,396	36,167	4,697	17,396	36,167	3,952	14,638	30,190
3	3,226	11,947	48,114	3,226	11,947	48,114	3,618	13,400	43,590
4	1,597	5,916	54,030	1,597	5,916	54,030	2,751	10,188	53,778
5	1,035	3,832	57,862	1,035	3,832	57,862	1,103	4,084	57,862
6	,933	3,457	61,319						
7	,818	3,030	64,349						
8	,776	2,874	67,224						
9	,746	2,762	69,985						
10	,713	2,640	72,625						
11	,645	2,387	75,012						
12	,630	2,335	77,347						
13	,608	2,251	79,598						
14	,565	2,093	81,692						
15	,546	2,023	83,714						
16	,541	2,002	85,716						
17	,491	1,817	87,533						
18	,459	1,699	89,233						
19	,422	1,564	90,797						
20	,416	1,541	92,338						
21	,402	1,489	93,827						
22	,382	1,414	95,241						
23	,348	1,290	96,530						
24	,270	1,000	97,530						
25	,251	,931	98,462						
26	,220	,814	99,276						
27	,195	,724	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

### Rotated Component Matrix<sup>a</sup>

	Component				
	1	2	3	4	5
EOM_AV_14	,843				
EOM_AV_6	,837				
EOM_AV_24	,772				
EOM_AV_2	,737				
EOM_AV_9	,691				
EOM_AV_21	,683				
EOM_AV_27	,623				
EOM_AD_13		,888			
EOM_AD_7		,866			
EOM_AD_3		,861			
EOM_AD_16		,830			
EOM_AD_10		,609			
EOM_AD_20		,592			
EOM_Evit_19		,421			
EOM_Evit_22			,757		
EOM_Evit_17			,728		
EOM_Evit_11			,718		
EOM_Evit_4			,658		
EOM_Evit_26			,646		
EOM_Tar_12					,456
EOM_Tar_25					,499
EOM_Tar_1				,729	
EOM_Tar_5				,685	
EOM_Tar_8				,665	
EOM_Tar_18				,661	
EOM_Tar_15				,576	
EOM_AD_23					-,402

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 7 iterations.

**Total Variance Explained**

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,716	20,503	20,503	4,716	20,503	20,503	4,014	17,454	17,454
2	3,963	17,232	37,735	3,963	17,232	37,735	3,803	16,533	33,987
3	3,144	13,670	51,405	3,144	13,670	51,405	2,863	12,446	46,433
4	1,486	6,462	57,867	1,486	6,462	57,867	2,630	11,435	57,867
5	,870	3,784	61,651						
6	,775	3,367	65,019						
7	,756	3,285	68,304						
8	,717	3,118	71,421						
9	,655	2,847	74,268						
10	,617	2,681	76,950						
11	,595	2,588	79,538						
12	,565	2,455	81,993						
13	,550	2,390	84,383						
14	,517	2,249	86,632						
15	,479	2,082	88,714						
16	,445	1,934	90,649						
17	,420	1,824	92,473						
18	,411	1,789	94,261						
19	,355	1,541	95,802						
20	,281	1,223	97,026						
21	,259	1,125	98,151						
22	,227	,986	99,137						
23	,198	,863	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

**Rotated Component Matrix<sup>a</sup>**

	Component			
	1	2	3	4
EOM_AV_14	,845			
EOM_AV_6	,836			
EOM_AV_24	,773			
EOM_AV_2	,739			
EOM_AV_9	,693			
EOM_AV_21	,691			
EOM_AV_27	,625			
EOM_AD_13		,892		
EOM_AD_7		,874		
EOM_AD_3		,865		
EOM_AD_16		,829		
EOM_AD_10		,618		
EOM_AD_20		,600		
EOM_Evit_11			,751	
EOM_Evit_22			,743	
EOM_Evit_17			,723	
EOM_Evit_4			,705	
EOM_Evit_26			,641	
EOM_Tar_1				,709
EOM_Tar_5				,706
EOM_Tar_18				,673
EOM_Tar_8				,658
EOM_Tar_15			-,404	,578

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 5 iterations.

## Anexo 9. Coeficientes de consistência interna das dimensões da Escala de Orientações Motivacionais

### Orientação para a autovalorização

<b>Reliability Statistics</b>	
Cronbach's	
Alpha	N of Items
,870	7

<b>Item-Total Statistics</b>				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
EOM_AV_14	14,17	14,009	,770	,836
EOM_AV_6	14,03	13,543	,754	,837
EOM_AV_24	13,90	14,014	,683	,847
EOM_AV_2	13,81	14,054	,652	,852
EOM_AV_9	14,29	14,884	,589	,859
EOM_AV_21	14,36	14,643	,579	,861
EOM_AV_27	14,81	16,003	,506	,869

### Orientação para a autodefesa

<b>Reliability Statistics</b>	
Cronbach's	
Alpha	N of Items
,879	6

<b>Item-Total Statistics</b>				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
EOM_AD_13	12,56	13,414	,812	,837
EOM_AD_7	12,63	13,237	,778	,842
EOM_AD_3	12,60	13,237	,766	,844
EOM_AD_16	12,85	14,041	,742	,850
EOM_AD_10	12,09	15,699	,516	,884
EOM_AD_20	12,27	15,230	,516	,886

## Orientação para o evitamento

Reliability Statistics	
Cronbach's	
Alpha	N of Items
,790	5

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
EOM_Evit_11	9,02	5,475	,556	,756
EOM_Evit_22	9,65	5,569	,656	,725
EOM_Evit_17	9,70	5,334	,618	,734
EOM_Evit_4	8,84	5,495	,491	,781
EOM_Evit_26	9,64	6,076	,555	,758

## Orientação para a tarefa

Reliability Statistics	
Cronbach's	
Alpha	N of Items
,750	5

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
EOM_Tar_1	13,02	3,034	,540	,698
EOM_Tar_5	12,87	2,931	,544	,696
EOM_Tar_18	12,79	3,227	,436	,733
EOM_Tar_8	13,14	2,988	,533	,700
EOM_Tar_15	13,35	2,789	,530	,702

## Anexo 10. Análise fatorial em componentes principais do Questionário de Procrastinação no Estudo

Component	Total Variance Explained								
	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,971	39,712	39,712	3,971	39,712	39,712	3,199	31,994	31,994
2	1,058	10,577	50,289	1,058	10,577	50,289	1,829	18,295	50,289
3	,920	9,204	59,493						
4	,760	7,601	67,094						
5	,654	6,537	73,631						
6	,618	6,184	79,815						
7	,550	5,504	85,319						
8	,524	5,244	90,563						
9	,483	4,831	95,394						
10	,461	4,606	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

### Rotated Component Matrix<sup>a</sup>

	Component	
	1	2
QPE_7_D	,732	
QPE_9	,720	
QPE_3	,671	
QPE_6	,658	
QPE_2	,637	
QPE_4_D	,616	
QPE_10_D	,574	
QPE_8		,744
QPE_5_D		,741
QPE_1_D		,639

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

## Anexo 11. Análises fatoriais confirmatórias do Questionário de Procrastinação no Estudo

### Análise fatorial confirmatória com o item 8

#### Factor Loadings

Factor	Indicator	Estimate	SE	Z	p
Factor 1	QPE_1_D	0.454	0.0380	11.94	< .001
	QPE_4_D	0.648	0.0452	14.36	< .001
	QPE_5_D	0.501	0.0501	10.00	< .001
	QPE_7_D	0.749	0.0475	15.78	< .001
	QPE_10_D	0.661	0.0492	13.44	< .001
Factor 2	QPE_2	0.621	0.0414	14.99	< .001
	QPE_3	0.718	0.0500	14.35	< .001
	QPE_6	0.562	0.0495	11.34	< .001
	QPE_8	0.353	0.0442	7.98	< .001
	QPE_9	0.745	0.0462	16.13	< .001

#### Test for Exact Fit

$\chi^2$	df	p
115	34	< .001

#### Fit Measures

CFI	TLI	RMSEA	RMSEA 90% CI	
			Lower	Upper
0.935	0.914	0.0689	0.0553	0.0830

## Análise fatorial confirmatória sem o item 8

### Factor Loadings

Factor	Indicator	Estimate	SE	Z	p
Factor 1	QPE_1_D	0.447	0.0382	11.70	< .001
	QPE_4_D	0.656	0.0451	14.53	< .001
	QPE_5_D	0.489	0.0503	9.72	< .001
	QPE_7_D	0.750	0.0477	15.74	< .001
	QPE_10_D	0.668	0.0492	13.58	< .001
Factor 2	QPE_2	0.619	0.0417	14.85	< .001
	QPE_3	0.729	0.0502	14.54	< .001
	QPE_6	0.565	0.0497	11.35	< .001
	QPE_9	0.747	0.0465	16.06	< .001

### Test for Exact Fit

$\chi^2$	df	p
75.8	26	< .001

### Fit Measures

CFI	TLI	RMSEA	RMSEA 90% CI	
			Lower	Upper
0.956	0.940	0.0620	0.0460	0.0784

## Anexo 12. Coeficientes de consistência interna das dimensões do Questionário de Procrastinação no Estudo e da escala no geral

### Procrastinação no estudo diário

Reliability Statistics	
Cronbach's	
Alpha	N of Items
,728	5

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
QPE_1_D	11,13	9,325	,499	,683
QPE_4_D	10,10	8,321	,544	,659
QPE_5_D	10,96	8,876	,396	,718
QPE_7_D	10,74	8,235	,498	,678
QPE_10_D	10,76	8,083	,525	,666

### Procrastinação no estudo para os testes

Reliability Statistics	
Cronbach's	
Alpha	N of Items
,723	4

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
QPE_2	8,40	6,285	,547	,645
QPE_3	8,45	5,759	,500	,670
QPE_6	7,98	6,228	,439	,704
QPE_9	8,33	5,714	,571	,625

## Procrastinação no estudo (escala no geral)

### Reliability Statistics

Cronbach's	
Alpha	N of Items
,827	9

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
QPE_2	21,83	29,890	,568	,805
QPE_3	21,88	28,491	,567	,805
QPE_6	21,41	30,161	,448	,819
QPE_9	21,77	28,629	,602	,800
QPE_1_D	22,20	31,422	,487	,814
QPE_4_D	21,17	29,402	,563	,805
QPE_5_D	22,02	30,674	,408	,823
QPE_7_D	21,80	28,262	,619	,798
QPE_10_D	21,82	29,230	,527	,809

## Anexo 13. Matriz de correlações entre as variáveis em estudo

		Correlations							
		Teoria_Imp_I nteligência	Tarefa	Autovalorizaç ão	Autodefesa	Evitamento	Proc_Est_Diá rio	Proc_Est_Te stes	Procrastinaçã o_Geral
Teoria_Imp_Inteligência	Pearson Correlation	1	-,173**	,060	,077	,101*	,112*	,055	,104*
	Sig. (2-tailed)		,000	,183	,087	,024	,013	,221	,021
	N	499	498	498	498	498	497	498	498
Tarefa	Pearson Correlation	-,173**	1	,131**	,029	-,453**	-,458**	-,313**	-,435**
	Sig. (2-tailed)	,000		,003	,524	,000	,000	,000	,000
	N	498	499	499	499	499	497	498	498
Autovalorização	Pearson Correlation	,060	,131**	1	,202**	,028	-,031	,032	-,005
	Sig. (2-tailed)	,183	,003		,000	,529	,489	,478	,916
	N	498	499	499	499	499	497	498	498
Autodefesa	Pearson Correlation	,077	,029	,202**	1	,040	,023	,098*	,075
	Sig. (2-tailed)	,087	,524	,000		,379	,604	,029	,094
	N	498	499	499	499	499	497	498	498
Evitamento	Pearson Correlation	,101*	-,453**	,028	,040	1	,550**	,484**	,580**
	Sig. (2-tailed)	,024	,000	,529	,379		,000	,000	,000
	N	498	499	499	499	499	497	498	498
Proc_Est_Diário	Pearson Correlation	,112*	-,458**	-,031	,023	,550**	1	,645**	,913**
	Sig. (2-tailed)	,013	,000	,489	,604	,000		,000	,000
	N	497	497	497	497	497	498	498	498
Proc_Est_Testes	Pearson Correlation	,055	-,313**	,032	,098*	,484**	,645**	1	,883**
	Sig. (2-tailed)	,221	,000	,478	,029	,000	,000		,000
	N	498	498	498	498	498	498	499	499
Procrastinação_Geral	Pearson Correlation	,104*	-,435**	-,005	,075	,580**	,913**	,883**	1
	Sig. (2-tailed)	,021	,000	,916	,094	,000	,000	,000	
	N	498	498	498	498	498	498	499	499

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**Anexo 14. Análises de regressão entre as teorias implícitas da inteligência, a orientação para a tarefa e a procrastinação no estudo diário**

**Modelo de regressão linear entre as teorias implícitas da inteligência e a orientação para a tarefa**

<b>Model Summary<sup>b</sup></b>					
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,173 <sup>a</sup>	,030	,028	,435	1,778

a. Predictors: (Constant), Teoria\_Imp\_Inteligência

b. Dependent Variable: Tarefa

<b>ANOVA<sup>a</sup></b>						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	2,886	1	2,886	15,220	,000 <sup>b</sup>
	Residual	94,045	496	,190		
	Total	96,931	497			

a. Dependent Variable: Tarefa

b. Predictors: (Constant), Teoria\_Imp\_Inteligência

<b>Coefficients<sup>a</sup></b>						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		Sig.
		B	Std. Error	Beta	t	
1	(Constant)	3,467	,052		66,977	,000
	Teoria_Imp_Inteligência	-,076	,020	-,173	-3,901	,000

a. Dependent Variable: Tarefa

**Modelo de regressão linear entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo diário**

**Model Summary**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,112 <sup>a</sup>	,012	,010	,704

a. Predictors: (Constant), Teoria\_Imp\_Inteligência

**ANOVA<sup>a</sup>**

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	3,092	1	3,092	6,244	,013 <sup>b</sup>
	Residual	245,133	495	,495		
	Total	248,225	496			

a. Dependent Variable: Proc\_Est\_Diário

b. Predictors: (Constant), Teoria\_Imp\_Inteligência

**Coefficients<sup>a</sup>**

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		Sig.
		B	Std. Error	Beta	t	
1	(Constant)	2,492	,084		29,742	,000
	Teoria_Imp_Inteligência	,079	,032	,112	2,499	,013

a. Dependent Variable: Proc\_Est\_Diário

**Modelo de regressão linear entre as teorias implícitas da inteligência, a orientação para a tarefa e a procrastinação no estudo diário**

**Model Summary**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,461 <sup>a</sup>	,212	,209	,630

a. Predictors: (Constant), Tarefa, Teoria\_Imp\_Inteligência

**ANOVA<sup>a</sup>**

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	52,662	2	26,331	66,411	,000 <sup>b</sup>
	Residual	195,465	493	,396		
	Total	248,127	495			

a. Dependent Variable: Proc\_Est\_Diário

b. Predictors: (Constant), Tarefa, Teoria\_Imp\_Inteligência

**Coefficients<sup>a</sup>**

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized	t	Sig.
		B	Std. Error	Coefficients		
1	(Constant)	5,011	,237		21,123	,000
	Teoria_Imp_Inteligência	,023	,029	,033	,807	,420
	Tarefa	-,726	,065	-,454	-11,187	,000

a. Dependent Variable: Proc\_Est\_Diário

**Anexo 15. Análises de regressão entre as teorias implícitas da inteligência, a orientação para a tarefa e a procrastinação no estudo em geral**

**Modelo de regressão linear entre as teorias implícitas da inteligência e a procrastinação no estudo em geral**

<b>Model Summary</b>				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,104 <sup>a</sup>	,011	,009	,639

a. Predictors: (Constant), Teoria\_Imp\_Inteligência

<b>ANOVA<sup>a</sup></b>						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	2,197	1	2,197	5,377	,021 <sup>b</sup>
	Residual	202,626	496	,409		
	Total	204,823	497			

a. Dependent Variable: Procrastinação\_Geral

b. Predictors: (Constant), Teoria\_Imp\_Inteligência

<b>Coefficients<sup>a</sup></b>						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
		B	Std. Error	Beta	t	
1	(Constant)	2,520	,076		33,184	,000
	Teoria_Imp_Inteligência	,066	,029	,104	2,319	,021

a. Dependent Variable: Procrastinação\_Geral

## Modelo de regressão linear entre as teorias implícitas da inteligência, a orientação para a tarefa e a procrastinação no estudo em geral

**Model Summary**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,439 <sup>a</sup>	,193	,190	,578

a. Predictors: (Constant), Tarefa, Teoria\_Imp\_Inteligência

**ANOVA<sup>a</sup>**

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	39,514	2	19,757	59,046	,000 <sup>b</sup>
	Residual	165,295	494	,335		
	Total	204,809	496			

a. Dependent Variable: Procrastinação\_Geral

b. Predictors: (Constant), Tarefa, Teoria\_Imp\_Inteligência

**Coefficients<sup>a</sup>**

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		t	Sig.
		B	Std. Error	Beta			
1	(Constant)	4,704	,218			21,586	,000
	Teoria_Imp_Inteligência	,018	,026	,028		,694	,488
	Tarefa	-,630	,060	-,433		-10,562	,000

a. Dependent Variable: Procrastinação\_Geral

**Anexo 16. Análises de regressão entre as teorias implícitas da inteligência, a orientação para o evitamento e a procrastinação no estudo diário**

**Modelo de regressão linear entre as teorias implícitas da inteligência e a orientação para o evitamento**

<b>Model Summary</b>				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,101 <sup>a</sup>	,010	,008	,574

a. Predictors: (Constant), Teoria\_Imp\_Inteligência

<b>ANOVA<sup>a</sup></b>						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	1,682	1	1,682	5,106	,024 <sup>b</sup>
	Residual	163,394	496	,329		
	Total	165,076	497			

a. Dependent Variable: Evitamento

b. Predictors: (Constant), Teoria\_Imp\_Inteligência

<b>Coefficients<sup>a</sup></b>						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		Sig.
		B	Std. Error	Beta	t	
1	(Constant)	2,202	,068		32,284	,000
	Teoria_Imp_Inteligência	,058	,026	,101	2,260	,024

a. Dependent Variable: Evitamento

**Modelo de regressão linear entre as teorias implícitas da inteligência, a orientação para o evitamento e a procrastinação no estudo diário**

**Model Summary**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,555 <sup>a</sup>	,308	,305	,590

a. Predictors: (Constant), Evitamento, Teoria\_Imp\_Inteligência

**ANOVA<sup>a</sup>**

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	76,386	2	38,193	109,638	,000 <sup>b</sup>
	Residual	171,740	493	,348		
	Total	248,127	495			

a. Dependent Variable: Proc\_Est\_Diário

b. Predictors: (Constant), Evitamento, Teoria\_Imp\_Inteligência

**Coefficients<sup>a</sup>**

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,010	,124		8,147	,000
	Teoria_Imp_Inteligência	,040	,027	,057	1,515	,130
	Evitamento	,672	,046	,546	14,510	,000

a. Dependent Variable: Proc\_Est\_Diário

**Anexo 17. Análises de regressão entre as teorias implícitas da inteligência, a orientação para o evitamento e a procrastinação no estudo em geral**

**Modelo de regressão linear entre as teorias implícitas da inteligência, a orientação para o evitamento e a procrastinação no estudo em geral**

<b>Model Summary</b>				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,585 <sup>a</sup>	,342	,340	,522

a. Predictors: (Constant), Evitamento, Teoria\_Imp\_Inteligência

<b>ANOVA<sup>a</sup></b>						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	70,088	2	35,044	128,502	,000 <sup>b</sup>
	Residual	134,721	494	,273		
	Total	204,809	496			

a. Dependent Variable: Procrastinação\_Geral

b. Predictors: (Constant), Evitamento, Teoria\_Imp\_Inteligência

<b>Coefficients<sup>a</sup></b>						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		Sig.
		B	Std. Error	Beta	t	
1	(Constant)	1,099	,109		10,047	,000
	Teoria_Imp_Inteligência	,029	,024	,045	1,222	,222
	Evitamento	,646	,041	,579	15,780	,000

a. Dependent Variable: Procrastinação\_Geral

**Anexo 18. Análise de regressão entre a orientação para a autodefesa e a procrastinação no estudo para os testes**

**Model Summary**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,098 <sup>a</sup>	,010	,008	,778

a. Predictors: (Constant), Autodefesa

**ANOVA<sup>a</sup>**

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	2,898	1	2,898	4,792	,029 <sup>b</sup>
	Residual	299,953	496	,605		
	Total	302,851	497			

a. Dependent Variable: Proc\_Est\_Testes

b. Predictors: (Constant), Autodefesa

**Coefficients<sup>a</sup>**

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	2,505	,122		20,497	,000
	Autodefesa	,103	,047	,098	2,189	,029

a. Dependent Variable: Proc\_Est\_Testes