



UC/FPCE\_2013

Universidade de Coimbra  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Perspetiva Temporal de Futuro, Instrumentalidade  
Escolar e Estratégias de Estudo numa Amostra de  
Estudantes Brasileiros e Portugueses**

Maria Raquel Leão Oliva Teles (Maria\_raquel\_5@hotmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento  
e Aconselhamento sob a orientação da Professora Doutora Maria Paula  
Barbas de Albuquerque Paixão

## **Perspetiva temporal de futuro**

**Resumo:** A perspectiva temporal (PT) permite categorizar, armazenar e recuperar todas as experiências pessoais e sociais dos indivíduos em diferentes categorias temporais (Zimbardo & Boyd, 1999). A investigação sobre a perspectiva temporal mostra que a zona temporal dominante exerce forte influência nos comportamentos e cognições. Os estudos já efetuados sobre a orientação para o futuro em contextos educativos mostram que esta promove o sucesso académico e a adaptação escolar.

O presente estudo tem por objetivo analisar as diferenças existentes na perspectiva temporal de futuro (PTF) em estudantes portugueses e brasileiros a frequentarem o ensino secundário, bem como verificar a relação desta variável com a instrumentalidade atribuída às disciplinas de português e matemática e com as estratégias de estudo. Com este objetivo aplicaram-se os seguintes questionários: Método de Indução Motivacional (MIM), Inventário de Estratégias de Estudo e de Aprendizagem (LASSI), Método e o Questionário para Avaliação da Instrumentalidade das disciplinas escolares. A amostra é constituída por 370 alunos, sendo 292 brasileiros e 78 portugueses a frequentarem o 3º ciclo do ensino básico e o ensino secundário em Portugal e os níveis escolares correspondentes no Brasil.

Os resultados obtidos revelaram que os alunos são fortemente orientados para o futuro, atribuem elevada instrumentalidade às disciplinas de português e matemática e adotam estratégias de estudo globalmente adaptativas. Existem relações positivas entre as variáveis em estudo e as características sócio-demográficas tidas em consideração (nível sócio-económico e religião) mostraram ter um impacto reduzido nos resultados obtidos. Na discussão dos resultados e na análise das suas implicações para a intervenção psicológica em contextos educativos foram tidas em consideração as limitações que esta investigação apresenta.

**Palavras-chave:** Perspetiva Temporal de Futuro, Zona Temporal, Orientação para o Futuro, Instrumentalidade e Estratégias de Estudo

## **Future Time Perspective**

**Abstract:** The Time Perspective (TP) makes it possible to categorize, store and recover all the individuals' personal and social experiences in different temporal categories (Zimbardo & Boyd, 1999). The research about the time perspective shows that the temporal dominant zone strongly influences behaviours and cognitions. Research previously conducted on the orientation to the future in educational contexts shows that it promotes educational success and school adaptation.

The present study's aim is to analyse the actual differences in the Future Time Perspective (FTP) between high school and secondary Portuguese and Brazilian students, as well as to check the relation of this variable with the instrumentality related to Portuguese and Mathematics subjects and study strategies. To achieve this aim, the following enquiries were conducted: Motivational Induction Method (MIM), Learning and Study Strategies Inventory (LASSI), Method and the Assessment of Instrumentality Questionnaire of school subjects. The sample is formed by

370 high school and secondary students, 78 Portuguese and 292 Brazilian in correspondent school levels in Brazil.

The results show that students are strongly oriented to the future, attribute high instrumentality to Portuguese and Mathematics subjects and choose study strategies globally adaptive. There are positive relations between the study variables, and the socio-demographic characteristics that were considered (socio-economical level and religion) showed that there is a reduced impact in the final results. In the discussion of the results and in the analysis of their implication on the psychological intervention in educational contexts, the limitations of this study were taken into consideration.

**Key-words:** Future Time Perspective, Temporal Zone, Orientation to the Future, Instrumentality and Study Strategies.

## **Agradecimentos**

À professora Doutora Maria Paula Paixão. Por todo o apoio e dedicação prestados na realização deste trabalho, por todas as sugestões feitas e pela sua excepcional orientação.

Ao Doutor João Carlos Almeida, que ao longo do meu ano de estágio me proporcionou uma orientação excepcional, facilitando-me o processo de recolha de dados e mostrando-se disponível para me ajudar em questões relacionadas com este trabalho.

À Direcção do Agrupamento de Escolas de Eugénio de Castro por, prontamente, permitir a realização deste trabalho, autorizando a recolha de dados nas suas escolas.

A todos os alunos que participarem neste trabalho e aos seus Encarregados de Educação que autorizaram a sua participação.

Aos meus pais e à minha irmã por toda a dedicação, apoio e confiança depositada.

À minha família que sempre me apoiou.

Aos meus amigos que sempre me acompanharam, dando força e motivação para que este trabalho se realizasse da melhor forma possível. Um agradecimento especial aos “fixes” que me acompanharam ao longo destes 5 anos, e as minhas amigas Inês, Ana, Raquel, Laura e Joana, pelo apoio e confiança que sempre depositaram em mim, para que este trabalho se realizasse da melhor forma possível.

## Índice

Introdução	1
I -Enquadramento Conceptual	2
1. O conceito de Perspetiva Temporal de Futuro no âmbito do estudo da perspetiva temporal	2
1.1. Perspetiva Temporal de Futuro e o processo de adiamento da gratificação	4
1.2. O valor adaptativo	4
1.3PTF no contexto educativo	5
1.4 Estudo da perspetiva temporal de futuro em outros domínios	6
1.4.1.Saúde e Comportamentos de Risco	6
1.4.2. Perspetiva Temporal de Futuro e o nível sócio-económico	6
1.4.3. Perspetiva temporal de futuro e as diferenças de género	7
1.4.4.Perspetiva Temporal de Futuro ao longo do ciclo de vida	8
1.5 PTF e o contexto cultural	9
1.6. Perceções e planos de futuro nos adolescentes	10
1.6.1 A Construção das representações do futuro e o comportamento de planificação de adolescência	10
II-Objetivos	11
III- Metodologia	12
1.Amostra	12
2.Instrumentos	14
2.1. Método de Indução Motivacional (M.I.M)	14
2.2. Questionário para avaliação da Instrumentalidade (Herrera & Lens)	15
2.3. Inventário de Aprendizagem e Estratégias de Estudo ( Lassi, Weinsteins, Schulte &Palmer)	15
3.Procedimentos	16
IV-Resultados	17
1. Análise das estatísticas descritivas relativas à percentagem das categorias temporais abrangidas em cada um dos indutores motivacionais	17
2. Instrumentalidade atribuída às disciplinas de português e de matemática	18
3. Pontuações globais nas variáveis em estudo	19
4. Análise das Correlações entre as variáveis em estudo	19
5. Impacto da PTF e da Instrumentalidade do português e da matemática na estratégias de estudo	20
6. Diferenças nas variáveis em estudo em função de algumas características sócio-demográficas	21
V-Discussão	23
VI-Conclusão	27
Bibliografia	30
Anexos	



## Introdução

Os segundos, os minutos e horas constituem formas de organização de um modelo temporal global que estrutura as atividades da nossa sociedade no dia-a-dia (Ortunõ & Janeiro, 2010). As ações, as emoções e o funcionamento psicológico global dos indivíduos, em qualquer momento da sua vida, dependem da sua perspetiva temporal total.

Seguindo uma tradição iniciada pela escola Lewiniana na investigação sobre o tempo psicológico, Zimbardo e Boyd (1999) têm procedido, nas últimas décadas, à apresentação de um modelo de Perspetiva Temporal (PT), no qual a representação dos sujeitos sobre o tempo é efetuada em torno de três marcos temporais: o passado, o presente e o futuro. Estes marcos temporais influenciam o modo como os indivíduos organizam e atribuem significados às suas experiências de vida. A PT, segundo Lewin (1978), é descrita como sendo a perspetiva que um indivíduo tem do seu passado e futuro psicológico, num momento presente da vida. Para Abousselman (2005 cit. *in* carvalho, 2007), estes espaços temporais, também influenciam as decisões que os indivíduos tomam para responder aos desafios sociais.

Zimbardo e Boyd (1999) propuseram um modelo de estudo da perspetiva temporal (PT) assente em cinco dimensões temporais: Passado Negativo, Passado Positivo, Presente Hedonista, Presente Fatalista e Futuro). Nuttin e Lens (1985, cit. *in* Carvalho, 2007), em estudos que realizaram sobre a importância da perspetiva temporal, concluíram que a consideração dos eventos futuros têm influência na forma como os indivíduos pensam e como se comportam no presente. Para Zimbardo e Boyd (1999) estes comportamentos levam quase sempre a consequências positivas na vida dos indivíduos (e.g sucesso na vida académica, menos fatores de risco).

O tema da perspetiva temporal de futuro (PTF) desde logo despertou interesse em ser estudado. Este interesse deu-se através da mudança de paradigma na psicologia, que foi causada pela revolução cognitivista quando elegeu a linguagem e os processos cognitivos como objeto de estudo do desenvolvimento comportamental (Fraisse, 1983; Nuttin, 1986, cit. *in* Paixão, 2004). A “perspetiva temporal de futuro” ou a “orientação para o futuro” começou a ganhar cada vez mais importância na abordagem cognitiva da motivação.

Nos dias de hoje, o contributo da PTF tem vindo a ser cada vez mais reconhecido. Este relaciona-se com diversos tipos de cognições e comportamentos em condução de risco (Zimbardo & Boyd, 1997) como o consumo de álcool, tabaco e outras drogas (Zimbardo & Boyd, 1999). A PTF tem vindo a ser também estudada no contexto académico. Neste contexto, as ideias que os alunos referem relativas ao futuro assumem um papel muito importante no comportamento dos estudantes, e no desenvolvimento de competências de exploração e de planeamento dos seus percursos pessoais e profissionais futuros (Carvalho, 2007) . De facto, pensar em planos futuros é muito mais comum na adolescência do que em faixas etárias anteriores e este facto tem vindo a ser associado ao

ajustamento individual (Lewin,1978). Esse ajustamento individual traduz-se na importância que os estudantes atribuem à escola e às estratégias de estudo que adotam. Estes comportamentos, conduzem a aprendizagens mais positivas na escola.

Araújo (2005) falou na importância de um processo histórico que é particularmente acentuado nas sociedades contemporâneas, designado de individualização. Este processo relaciona-se com um ganho de autonomia e responsabilidade por parte dos indivíduos na tentativa de apropriação do seu próprio futuro (Araújo, 2005). Para Leccardi (2005, cit. in Carvalho, 2007) na fase histórica em que vivemos nas sociedades ocidentais, a individualização nos jovens é caracterizada pela conquista de novos percursos de liberdade e de espaços de experimentação.

O presente trabalho é, deste modo, constituído por duas partes. Na primeira, respeitante ao enquadramento teórico, abordamos o conceito de perspectiva temporal de futuro e o seu impacto comportamental em diferentes contextos (contexto educativo, nível sócio-económico, diferenças de género, contexto temporal, planificação do futuro).

A segunda parte envolve um estudo empírico. Tem como objetivo estudar a relação entre a perspectiva temporal de futuro e a instrumentalidade do estudo para a vida futura, e ainda, a relação com as estratégias de estudo que são utilizadas por uma amostra de adolescentes portugueses e brasileiros.

## **I – Enquadramento conceptual**

### **1. O conceito de Perspetiva Temporal de Futuro no âmbito do estudo da perspectiva temporal**

O termo de PT foi introduzido pelas investigações de Lewin sobre a estrutura do campo psicológico (1959, cit. in Paixão, 2004) onde este define o conceito de objetivos e o seu impacto na estrutura do campo psicológico, bem como a sua concepção topológica acerca do funcionamento comportamental. O tempo faz parte de uma dimensão organizadora da experiência, do conhecimento e da totalidade do campo psicológico, que contribui para o impacto motivacional dos objetivos aos quais se associam sinais temporais, explícitos ou implícitos, referentes ao passado, presente ou futuro (Lewin, 1948 cit. in Paixão, 2004). Para Zimbardo e Boyd (1999) a PT traduz o facto de as experiências dos indivíduos serem ligadas a moldes ou espectros temporais com impacto no comportamento e no processo de desenvolvimento. O passado, o presente e o futuro influenciam o modo como o indivíduo organiza e atribui significado às experiências pessoais durante o seu trajeto de vida. Zimbardo e Boyd (1999) defendem que a PT é um processo que não é consciente, referindo-se ao modo como os indivíduos codificam, armazenam e recuperam informações relativas aos objetos pessoais e sociais, que permitem dar ordem e sentido de coerência a esses mesmos objetos.

É importante ainda sublinhar a diferenciação que Nuttin e Lens (1985, cit. in Paixão, 2004 ) fazem entre três sub-categorias no conceito do tempo psicológico: perspectiva temporal de futuro (PTF), atitude temporal e



orientação temporal. A perspectiva temporal de futuro segundo Nuttin e Lens (1985, cit. *in* Paixão, 2004), é a percepção mental que um indivíduo possui num certo momento no tempo de acontecimentos que ocorrem numa sucessão temporal e com intervalos temporais entre eles. A atitude temporal refere-se a um olhar mais ou menos positivo ou negativo em relação a cada uma das zonas temporais. Por fim, a orientação temporal refere-se à direção dos pensamentos e das ações de uma pessoa no tempo, podendo estes serem orientados para o passado, presente ou futuro (Husman & Lens, 1999, cit. *in* Carvalho, 2007).

Os marcos sociais, culturais e históricos influenciam a orientação de nós próprios em relação ao futuro, nas nossas ações (Nurmi, 1993). Esta orientação para o futuro, envolve um processo que começa na infância. Os pais orientam as crianças sobre a vida, e servem de modelos que promovem um suporte emocional. Esta perspectiva temporal de futuro (PTF) ou orientação para o futuro acelera durante a adolescência, entre os 15 e os 16 anos, com o acesso ao pensamento lógico-formal.

A PTF, para Stoudhard e Peetsman, (1999) é vista como uma representação cognitivo-motivacional em relação a um determinado objeto, ao qual é associado um sinal temporal. Para Moreas e Lens (1992, cit. *in* Paixão, 2004) a PTF é vista como tendo sido originada no processo de estabelecimento de objetivos motivacionais, produzindo igualmente efeitos motivacionais no funcionamento comportamental. Lens (1993, cit. *in*, Paixão, 2004) explicou as influências cognitivo-dinâmicas desta variável temporal, afirmando que quando os sujeitos têm uma PTF extensa percebem as distâncias temporais como mais curtas, antecipam melhor as consequências a longo prazo das suas ações atuais, estão mais motivados para persistirem nos seus esforços no sentido de alcançarem os seus objetivos, o esforço na realização de uma tarefa é mais intenso, sendo ainda mais capazes de transformarem os seus desejos vagos em intenções comportamentais, às quais, posteriormente, se irão traduzir em ações efetivas. Moraes e Lens (1992, cit. *in* Paixão, 2004) concluíram que, quanto mais extensa for a PTF, maior será o valor subjetivo atribuído aos objetivos distantes, e mais elevada a instrumentalidade percebida das ações atuais relativamente ao alcance desses objetivos. A PTF constitui uma disposição de personalidade para utilizar, não só o futuro mais próximo, mas também, o futuro longínquo com um espaço motivacional, resultando da interação entre uma componente dinâmica e uma componente cognitiva (de Volder & Lens, 1982 & Van Calster *et al.*, 1987 cit. *in* Paixão, 2004). Para Rosenberg e Hovland (1999 cit. *in* Stoudhard & Peetsman, 1999), a PTF é descrita como tendo três componentes: afetiva, cognitiva e comportamental. Por outro lado, Seijts (1998) considera que este termo expressa sobretudo uma componente cognitiva, tendo em consideração que os indivíduos pensam sobre as suas experiências de vida e depois desenvolvem um plano relativamente ao modo como vão agir. Segundo Locke (1975, cit. *in* Seijts, 1998) as pessoas diferem entre elas na persistência das ações associadas ao modo como projetam o futuro.

Como já referimos na introdução, ao longo deste trabalho vai ser

abordado o conceito de PTF, analisado a partir dos desejos e expectativas dos indivíduos nas suas respostas a um conjunto de indutores motivacionais positivos e negativos. Este trabalho tem ainda como objetivo compreender a natureza da relação da PTF com a instrumentalidade do estudo para a vida futura e com as estratégias de estudo utilizadas por um grupo de adolescentes portugueses e brasileiros.

### **1.1-Perspetiva temporal de futuro e o processo de adiamento da gratificação**

A auto-regulação e o adiamento da gratificação requerem a existência da PTF, a qual influencia decisivamente os comportamentos atuais (Bembenutty & Karabenick, 2004, cit. *in* Carvalho, 2007). Ser um estudante com um bom desempenho académico implica ter uma resistência em relação a tentações que surgem das gratificações imediatas, tendo em vista alcançar objetivos mais importantes, mas que surgem diferidos no tempo (Bembenutty & Karabenick, 2004, cit. *in* Carvalho, 2007).

Uma vez que o adiamento da gratificação é uma função direta da PTF do indivíduo, esta constitui um processo de desenvolvimento que promove a aprendizagem auto-regulada a qual, em conjunto com, as crenças facilitadoras sobre o futuro, aumenta a probabilidade de realizar com sucesso as mais importantes tarefas académicas (Klineberg, 1968, cit. *in* Carvalho, 2007).

Segundo Bembenutty e Karabenick (2004, cit. *in* Carvalho, 2007) uma PTF extensa está associada ao adiamento da gratificação por parte dos estudantes. De facto, um indivíduo que tenha uma PTF de curto prazo prefere recompensas pequenas mas imediatas, ao passo que uma pessoa com uma PTF de longo prazo, prefere recompensas maiores mas mais diferidas no tempo.

Conclui-se, assim, que quando as pessoas não conseguem adiar as gratificações imediatas têm uma menor probabilidade de alcançarem objetivos mais distantes mas, simultaneamente, mais relevantes (Gjesme, 1979; Husman et al., 2001, cit. *in* Carvalho, 2007).

### **1.2-O valor adaptativo das P.T.F**

Segundo Simons et al. (2004) grande parte dos estudos que já foram realizados revelam que as pessoas que têm uma PTF mais extensa vêm o seu comportamento no presente como mais instrumental relativamente ao alcance de objetivos futuros. Esta organização cognitivo-motivacional ajuda os indivíduos a estruturarem um leque mais alargado de objetivos futuros (aspectos cognitivos), uma vez que estes valorizam mais o seu envolvimento e dedicação nas tarefas atuais que lhes permitem alcançar esses mesmos objetivos (aspecto dinâmico). Os indivíduos com uma PTF mais longa são mais motivados para as atividades presentes, esforçam-se mais e têm um melhor desempenho (Simons et al., 2004). A PTF é considerada um fator importante na vida dos adolescentes e jovens adultos, pelo impacto motivacional que lhe é atribuído. Embora a PTF tenha sido pontualmente

concebida como um conceito unidimensional, para a maioria dos autores que estudaram este conceito ele é entendido como sendo multidimensional. As dimensões que iremos realçar, pela importância que lhes tem sido atribuída, são a extensão, a valência e a conectividade (instrumentalidade).

Segundo Daltrey e Langer (1984, cit. *in* Husman & Shell, 2008) a extensão diz respeito à dimensão do espectro temporal prospectivo, e tem sido medida através de técnicas qualitativas, quantitativas ou mistas. Uma das técnicas qualitativas mais populares é a *Linha do tempo* de Rappaport (Rappaport & Wilson, 1985), que tem sido bastante utilizado na psicologia clínica com adultos e adolescentes (Lennings, 2002; Rappaport, 1991; Rappaport et al, 1985;. Rappaport & Fossler, 1993, cit. *in* Husman & Shell, 2008). Mais à frente iremos descrever a técnica que utilizámos neste estudo, que pode ser considerada de tipo misto.

A Valência é vista como um aspeto dinâmico da PTF que consiste na importância ou valor subjetivo que é atribuído aos objetivos futuros. Segundo Husman e Lens (1999) os indivíduos que têm uma PTF claramente estruturada atribuem mais valor subjetivo aos seus objetivos, não sendo este valor afetado pelo fator distância temporal. A valorização do futuro (valência) tem demonstrado estar associada ao comportamento adaptativo e à motivação positiva em ambientes educacionais (Shell & Husman, 2001)

Por conectividade/ instrumentalidade entende-se que é a capacidade que o indivíduo tem de fazer ligações entre as atividades do presente e os objetivos para o futuro. O aspeto cognitivo da PTF permite prever o futuro mais distante, e representar um intervalo de tempo mais alargado em que se podem situar metas motivacionais, planos e projetos. Segundo Shell e Husman (2001) a conectividade ou instrumentalidade fomenta o incremento do desempenho do aluno em ambientes educacionais, ao promover um envolvimento mais consistente nas sucessivas tarefas escolares.

### **1.3-PTF no contexto educativo**

Diversos estudos realizados ao longo do tempo têm verificado que a PTF tem uma importância considerável no comportamento dos sujeitos em contexto educacional. A PTF está relacionada com a organização subjetiva da carreira escolar e profissional, à qual promove um investimento claro dos alunos na escola (Peetsman, 2000). Segundo Abousselam (2005, cit. *in* Carvalho, 2007), a PTF está relacionada com os objetivos da carreira, escolhas da carreira e a motivação dos estudantes. A PTF está envolvida de uma forma positiva com a motivação para a aprendizagem (Nuttin & Lens, 1985, cit. *in* Husman & Shell, 2008), uma vez que as percepções que os estudantes têm sobre o futuro influenciam a motivação para aprender e desempenhar com sucesso (Abousselam, 2005, cit. *in* Carvalho, 2007). Também Moreas e Lens (1992, cit. *in* Simons et al., 2004) afirmaram que existe uma correlação positiva entre a PTF, a instrumentalidade percebida relativamente às tarefas académicas atuais e a motivação dos estudantes. Concluíram, então, que estudantes com uma PTF mais longa estão mais motivados para as tarefas do contexto académico que os estudantes com uma PTF mais curta. Em outros estudos, Zimbardo e Boyd

(1999), observaram que os estudantes que tinham uma perspectiva em relação ao futuro estavam mais dispostos a sacrificar as gratificações imediatas no sentido de alcançar os objetivos de carreira. Faziam uma boa gestão do tempo e do planeamento das atividades, sobretudo quando comparados com os estudantes que não tinham perspectivas sobre o futuro. Adicionalmente, os mesmos autores verificaram ainda que os indivíduos que estavam orientados para o futuro eram mais stressados e preocupados, devido à pressão que exerciam sobre si próprios para terem bons desempenhos.

#### **1.4-Estudo da perspectiva temporal de futuro em outros domínios**

##### **1.4.1-Saúde e Comportamentos de risco**

Num estudo sobre a relação existente entre a PTF e os comportamentos relacionados com a saúde, que incluíam o uso de drogas, tabaco, álcool e cinto de segurança, comportamentos sexuais e o exercício físico, conclui-se que, a PTF estava relacionada com o aumento de comportamentos protetores e com a diminuição de comportamentos de risco (Henson et al., 2006). Para além deste estudo, Mahon, Yarcheski e Yarchesky (1997, cit. in Carvalho, 2007) comprovaram que existe uma correlação significativa em jovens adultos entre as pontuações elevadas na PTF e os comportamentos positivos relacionados com a saúde. Zimbardo e Boyd (1999) afirmaram que a PT é muito importante enquanto construto, e que deve ser sempre analisada quando se estudam comportamentos relacionados com a saúde, como o abuso de substâncias, e até quando se preparam programas de intervenção quer de teor preventivo, quer de teor promocional.

De facto, em contextos de promoção da saúde existe a necessidade de fomentar nos sujeitos uma PTF relativamente consistente. Na investigação de Rothspan e Read (1999) acerca dos comportamentos de risco no vírus da imunodeficiência humana (VIH), concluiu-se que os jovens com maior orientação para o futuro tinham menos probabilidades de terem precocemente uma vida sexual muito intensa, e tinham um número mais reduzido de parceiros sexuais. Estes jovens, por outro lado, utilizavam métodos alternativos de redução à exposição ao VIH, como por exemplo, perguntar a vida sexual anterior do parceiro (Rothspan & Read, 1999), bem como mais comportamentos de proteção relativamente à potencial contração de doenças sexualmente transmissíveis.

##### **1.4.2-Perspetiva temporal de futuro e o nível sócio-económico**

Embora muitos estudos falem da existência de relações entre a PTF e as variáveis sociais e demográficas, a investigação de Peetsman (2000) não corroborou a existência destas relações. No entanto, diversos autores, no que toca ao estatuto sócio-económico, consideram que as diferenças a este nível têm uma influência considerável no próprio desenvolvimento da PTF e no adiamento da gratificação.

De facto, o estatuto sócio-económico desempenha um papel importante na determinação de aspirações educacionais e ocupacionais (Wahl & Blackhurst, 2000). Quanto maior é o nível sócio-económico, maior é a probabilidade de resistir à gratificação imediata para alcançar

recompensas mais alargadas no futuro (Freire, Gorman & Wessman, 1980; Trommsdorff, 1983, cit. *in* Carvalho, 2007). Nas investigações levadas a cabo por Freire, Gorman e Wessman (1980, cit. *in* Carvalho, 2007) estes autores verificaram que nos grupos sociais mais desfavorecidos a capacidade de adiamento da gratificação é menor. Isto poderá ter a ver com o facto de estas crianças verem o seu futuro mais incerto e difuso, ao contrário das crianças de classe média, que vêem o futuro como mais certo e realista. Ainda Shannon (1975, cit. *in* Carvalho, 2007) referiu que as condições económicas e sociais podem interferir na orientação temporal de futuro e no seu impacto comportamental. Segundo Trommsdorff (1983) nos grupos socialmente mais favorecidos parecia haver um aumento da extensão temporal ao longo da adolescência, ao passo que nos grupos socialmente desfavorecidos isso não acontecia. Um nível sócio-económico mais alto torna os adolescentes mais orientados para o futuro (Nurmi, 1991, Wallace & Rabbin, 1960, cit. *in* Savickas & Marko 1998), porque possivelmente experienciam mais incentivos e recompensas nos contextos familiares e académicos, enquanto que os indivíduos sem experiências significativas de incentivo e reforço para o futuro não o planeiam tanto, logo têm menos orientação para o futuro (Nurmi, 1991, cit. *in* Ortuño & Janeiro, 2010). Concluiu-se, assim, que, as diferenças ao nível do estatuto sócioeconómico parecem influenciar a organização subjetiva do futuro que, por sua vez, assume um papel importante no funcionamento social e pessoal (Freire, Gorman & Wessman, 1980, cit. *in* Carvalho, 2007), nomeadamente no contexto educativo.

#### **1.4.3- Perspetiva temporal de futuro e as diferenças de género**

A PTF tem uma grande influência nas expectativas que os indivíduos possuem relativamente ao seu futuro, independentemente do género a que pertencem.

No entanto, relativamente às diferenças de género, Greene e DeBacker (2004, cit. *in* Carvalho, 2007) concluíram que as motivações, as expectativas e as perspetivas em relação ao futuro em geral eram diferentes entre os homens e mulheres. Tais diferenças justificam-se pelo facto de, tradicionalmente, mesmo nas sociedades mais industrializadas e desenvolvidas, as oportunidades de carreira para as mulheres serem mais restritas, estando os papéis de género bastante diferenciados. Essas diferenças de género no desempenho de papéis e nas expectativas sociais resultantes deste desempenho diferencial de papéis têm, todavia, vindo a esbater-se nos últimos anos, em virtude da escolarização crescente das mulheres e das modificações substanciais que se têm verificado nas últimas décadas nas sociedades ocidentais, nomeadamente nos contextos familiares e de trabalho.

Greene e DeBacker (2004, cit. *in* Carvalho, 2007) numa investigação recente, descobriram que adolescentes de ambos os sexos têm expectativas de futuro de vida semelhantes. Por outro lado, esta mesma investigação afirmam que as adolescentes do sexo feminino são mais ansiosas na carreira, têm também uma maior complexidade e variedade nos objetivos e

perspetivas para o futuro em relação aos jovens do sexo masculino, parecendo estes ser mais relaxados em relação ao seu futuro e mais limitados nos seus objetivos de vida.

Em suma, as mulheres têm uma PTF mais complexa, que abrange mais domínios (educação, carreira, família e actividades de lazer) que os homens. Embora existam diferenças entre homens e mulheres, tanto uns como os outros possuem forças e fraquezas nas suas perspetivas de vida, devendo a intervenção psicológica procurar promover os aspectos menos desenvolvidos na PTF de cada um dos géneros (por exemplo, o sexo feminino beneficiaria mais de um aumento da extensão e da dispersão dos objetivos pela sua perspetiva de futuro, enquanto que, o sexo masculino beneficiaria mais de um aumento de diversidade dos objetivos estabelecidos) (Greene & DeBacker, 2004, cit. in Carvalho, 2007).

#### **1.4.4- Perspetiva temporal de futuro ao longo do ciclo de vida**

Foi efectuada uma análise da perspetiva temporal ao longo do ciclo de vida por Díaz-Morales (2006) através de um estudo longitudinal, comparando quatro grupos no âmbito de uma avaliação das metas no que diz respeito à distância temporal, nível de conhecimento, planificação, realização, controlo e probabilidade de realização futura. Este autor concluiu que a média do número de metas corresponde aos resultados prévios de Nurmi *et al.*, (cit. in Díaz-Morales, 2006), uma vez que, no geral, a média dos quatro grupos (crianças, adolescentes, grupo adulto, grupo de idade mais avançada) aponta para a ideia de um “U” invertido no que diz respeito ao número de metas, distância temporal e conhecimento. Os planos e a perceção de realização dos objetivos aumentam com a idade, enquanto que a perceção de controlo diminui. Quer nas crianças, como nos adolescentes, como no grupo dos adultos, como até mesmo no grupo de idade mais avançada, foi encontrado o mesmo tipo de afetividade em relação ao futuro (predominantemente positiva). Ao nível do conhecimento e planificação, é o grupo universitário que apresenta resultados mais elevados, e os planos de realização são menores nos adolescentes, aumentando com a idade (Díaz-Morales, 2006).

As variações que ocorrem na PTF ao longo do ciclo de vida têm algum interesse em ser estudadas, nomeadamente para a compreensão do processo de envelhecimento (Rappaport et al., 1993; Bouffard & Bastin, 1994, cit. in Carvalho, 2007). Díaz-Morales (2006) distingue dois pontos de vista na literatura publicada acerca da PTF. Por um lado aponta para uma relação linear entre a PTF e a idade, e por outro, para a existência de uma relação curvilínea entre a PTF e a idade, atingindo esta a sua extensão máxima na idade adulta (pré-reforma) e um decréscimo progressivo na idade adulta avançada.

Fingerman e Perlmutter (1995 cit. in Carvalho, 2007) através de um estudo longitudinal em adultos de várias idades verificaram que todos os adultos pensam sobre o futuro. Estes autores concluem, assim, que as diferenças de idade encontradas na PTF parecem ocorrer sobretudo em função do estágio de vida específico em que o indivíduo está situado e da

necessidade de desempenhar com sucesso as tarefas típicas que estão associadas a esse estado, mais do que do tempo cronológico que a pessoa viveu, isto é o factor idade *strictu sensu*.

### 1.5-PTF e o contexto cultural

Phalet, Andiessen e Lens (2004), num estudo que envolveu várias comunidades (Estados Unidos e Europa), verificaram que existe uma preocupação comum nas várias sociedades em preparar as crianças para o futuro, tendo este estudo sido alvo de ampla discussão. Estes autores verificaram que para as crianças que pertencem a minorias étnicas e desfavorecidas nos países estudados, o futuro pode não ser muito motivante, uma vez que não existe uma ligação forte entre o sucesso na escola e o sucesso nas vidas futuras. McInerney (1989,1991 cit. *in* Carvalho, 2007) através de entrevistas a populações indígenas, explica o pobre desempenho educativo de muitos dos grupos minoritários, por não ser estruturado em harmonia com os seus valores culturais. Efetivamente, as culturas ocidentais dão muita importância ao individualismo e ao futuro. Por outro lado, as sociedades mais coletivistas dão mais importância aos valores do grupo de pertença, e para algumas dessas sociedades pensar no futuro é um assunto tabu (McInerney, 2004). Por outro lado, há investigações que mostram que crianças oriundas de grupos minoritários que imigraram para novos países caracterizados por uma cultura mais individualista têm uma ligação forte entre a orientação de futuro e o sucesso escolar.

Numa investigação feita por Heckel e Rajagopal (1975 , cit. *in* Carvalho, 2007) com estudantes americanos e indígenas que responderam a um inquérito sócio-demográfico em que tinham de indicar o que esperavam do futuro, as conclusões foram que os estudantes indianos previam a morte mais cedo que os estudantes americanos. A principal diferença encontrada foi na distância temporal (extensão). Num estudo feito a indianos, americanos e australianos, Sundberg, Poole e Tyker (1983, cit. *in* Carvalho, 2007 ), ao estudarem as perspetivas dos jovens face ao futuro, concluíram que, em qualquer uma das três culturas os jovens olhavam para o futuro identificando eventos positivos. As três culturas evidenciaram resultados semelhantes em alguns parâmetros, nomeadamente nos acontecimentos em que envolviam a educação e o trabalho, as relações interpessoais, o casamento, e a parentalidade. Um estudo de Spangler e Petrovich (1978, cit. *in* Carvalho, 2007) , ao analisar a PTF e a perceção dos dias da semana em estudantes americanos e da ex-Jugoslávia, concluíram que não existiam diferenças significativas entre os dois países. No âmbito deste estudo os autores concluíram, ainda, que a PTF constitui uma dimensão cultural universal, pelo menos relativamente a períodos de tempo mais curtos, visto que o estudo foi baseado nos dias da semana.

Pelo exposto, parece evidente que as culturas ocidentais têm uma maior orientação para o futuro que as culturas orientais, mais viradas para o presente ou para o passado (Toshiaki,1996, cit. *in* Carvalho, 2007). No entanto, tendo em consideração os estudos anteriormente mencionados, o valor adaptativo da PTF pode ser assumido em diferentes contextos

culturais, embora em diferentes culturas existam diferentes maneiras de organizar subjetivamente a PTF.

### **1.6-Percepções e planos de futuro nos adolescentes**

#### **1.6.1- A construção das representações do futuro e o comportamento de planificação da adolescência.**

A adolescência constitui uma fase crucial de autonomização e de construção da identidade psicossocial, estando associada a diversos comportamentos expressando uma grande projeção no futuro. Lewin (1939, cit. in Carvalho, 2007) defendeu que é nesta etapa que há uma PTF mais extensa, pois os adolescentes devem necessariamente elaborar e lidar com objetivos que irão fazer parte da sua vida adulta. Segundo Fontaine (2004), as mudanças cognitivas que fazem parte da adolescência permitem elaborar projetos, imaginar estratégias para alcançar os objetivos e tratar de um modo mais complexo as informações, por comparação com as estratégias utilizadas na infância. Segundo Oliveira, Pinto e Souza (2003), num estudo que englobou uma amostra de 48 jovens, os adolescentes mostram-se otimistas relativamente ao futuro, demonstrando motivação e confiança para alcançarem os seus objetivos. Por outro lado, também revelam insegurança, indecisão ou medo quando são confrontados com a realidade.

Embora a importância da PTF seja crucial na adolescência, investigações recentes revelam que diversas aspirações educativas e ocupacionais dos jovens ocorrem ainda antes deste período vital, bem como existem planos de carreira que se formam no início da escolaridade básica (Ring,1994,cit. in Wahl & Blackhurst,2000). No estudo de Pyne e Bernes (2002), estes autores concluíram que os estudantes que não têm um nível de escolaridade muito avançado, também pensam acerca da sua carreira. Este estudo, a par com outros, evidenciou, ainda, a importância da família e dos amigos nas intenções que os estudantes têm de continuarem o seu percurso escolar, ou desistirem da escola. (Cowley et al.,2003, cit. in Carvalho, 2007). Foram muitos os autores que mostraram a importância dos pais, colegas e professores na tomada de decisão dos estudantes relativamente à sua carreira futura. Um desses estudos foi realizado por Fuchsle e Trommsdorff (1980, cit. in Trommsdorff, 1983), tendo estes autores concluído que os pais e professores influenciam o processo de socialização dos jovens, demonstrando um impacto significativo na organização da sua orientação relativamente ao futuro. As crianças que vêm os pais como figuras presentes e que lhes dão afeto acreditam mais no seu próprio sucesso e estão mais direcionadas a investir no alcance dos objetivos futuros, em comparação com as crianças que não têm os pais presentes na sua vida. Para além da família, tornam-se cada vez mais relevantes as práticas de socialização fora da família (Detry & Cardoso, 1996).

Em suma, tendo em consideração os estudos que consultámos podemos, deste modo, concluir que a PTF tem um valor adaptativo, tendo um impacto significativo nos comportamentos adotados no contexto educacional, bem como na promoção da saúde e na prevenção de comportamentos de risco. A orientação dos jovens para o futuro influencia a autorregulação comportamental e decorre, em larga medida, do processo de



adiamento da gratificação imediata. As diferenças de género na PTF não são homogêneas e consistentes, embora esta variável se revele fundamental na elaboração das expectativas de carreira, nomeadamente ao longo da adolescência. Tem ainda, uma relação com o ciclo de vida e com o modo como é suposto que os sujeitos respondam às suas mais importantes tarefas de desenvolvimento, pelo que a sua relação com a idade não parece ser linear. Por fim, embora o seu valor adaptativo pareça ser universal, o seu impacto comportamental varia consoante o contexto cultural de onde emerge demonstrando, igualmente, ser influenciada pelo estatuto sócio-cultural de pertença dos sujeitos.

## II - Objetivos

A presente investigação tem como objetivo principal analisar a orientação para o futuro e a sua relação com algumas dimensões do comportamento escolar numa amostra de estudantes brasileiros e portugueses. Como objetivos complementares podemos identificar os seguintes:

1. Verificar a instrumentalidade atribuída pelos adolescentes brasileiros e portugueses às disciplinas de matemática e língua portuguesa;
2. Verificar a adequação das estratégias de estudo e de aprendizagem utilizadas por estes estudantes;
3. Verificar a existência de relações entre a PTF, a instrumentalidade atribuída às disciplinas de português e matemática, e as estratégias de estudo e de aprendizagem;
4. Verificar o impacto da PTF e da instrumentalidade atribuída às disciplinas de português e matemática nas estratégias de estudo e de aprendizagem adotadas pelos estudantes portugueses e brasileiros;
5. Verificar a existência de eventuais diferenças nas variáveis em estudo (PTF, instrumentalidade atribuída às disciplinas de português e matemática, e as estratégias de estudo e de aprendizagem) em função de algumas variáveis sociodemográficas (género, religião, idade, zona de região e a nacionalidade.)

## Hipóteses

Tendo em consideração os objetivos acima referidos, formulámos as seguintes hipóteses de investigação:

Hipótese 1: Existe uma relação positiva significativa entre a PTF, a instrumentalidade atribuída às disciplinas de português e matemática, e a utilização de estratégias de estudos adaptativas;

Hipótese 2: A PTF e a instrumentalidade atribuída às disciplinas de português e de matemática têm um impacto significativo nas estratégias de estudo e de aprendizagem utilizadas por este grupo de adolescentes brasileiros e portugueses;

Hipótese 3: Existem diferenças estatisticamente significativas nas dimensões em estudo (PTF, instrumentalidade e estratégias de estudo e de

aprendizagem) em função de algumas variáveis sócio-demográficas como o género, a religião, a idade, a zona de residência e a nacionalidade.

### III - Metodologia

#### 1. Amostra

A amostra do presente estudo é constituída por adolescentes que frequentam o ensino básico (8º e 9ºanos) e o ensino secundário (10º, 11º e 12ºanos), o que corresponde no Brasil ao ensino fundamental e ensino médio. No total são 370 alunos, sendo 292 brasileiros e 78 portugueses (78,91 e 21,09 %, respetivamente). Esta amostra é constituída maioritariamente por estudantes brasileiros, uma vez que, no local de recolha da amostra portuguesa (Escola E.B. 2,3 Eugénio de Castro) houve muitos encarregados de educação que não autorizaram a participação nesta investigação por parte dos seus educandos.

Esta amostra engloba 223 sujeitos do sexo feminino e 147 do sexo masculino, o que corresponde respetivamente a 60,3% e 39,7% da amostra total. Deste modo, podemos constatar, uma predominância do sexo feminino (Tabela 1).

**Tabela 1. Constituição da amostra de acordo com o género**

Sexo	Frequência	Percentagem
Masculino	147	39.7
Feminino	223	60.3
Total	370	100.0

**Tabela 2. Idade dos sujeitos da amostra**

Idade	Frequência	Percentagem
13	17	4.6
14	28	7.6
15	103	27.8
16	126	34.1
17	76	20.5
18	19	5.1
Total	370	100.0

Quanto à variável “idade” (cf. Tabela 2), a maioria dos alunos pertence

à faixa etária dos 15, 16 e 17 anos, 27,8, 34,1 e 20,5, respetivamente. Por outro lado, cerca de 10% dos alunos pertencem às faixas etárias dos 13 (4,6%) e 17 anos (5,1%). A idade média desta amostra é de 15,5 anos, com um desvio-padrão de 4,2. Relativamente ao nível sócio-económico, a maioria da amostra respondeu pertencer a um nível médio (193, 52,2%), e apenas 4,1% da amostra diz ser baixo o seu nível-sócio-económico (cf.Tabela 3).

**Tabela 3. Nível sócio-económico dos sujeitos da amostra**

	Frequência	Percentagem
Alto	4	1.1
Médio-alto	20	5.4
Médio	193	52.2
Médio-baixo	137	37.0
Baixo	15	4.1
Total	370	100.0

**Tabela 4. Localidade dos sujeitos da amostra**

	Frequência	Percentagem
Rural	36	9.7
Urbana	275	74.3
Predominantemente Rural	17	4.6
Predominantemente Urbana	40	10.8
Total	368	100.0

Relativamente à zona de residência (cf.Tabela 4) da amostra, 74,3 % dos respondentes vivem numa zona urbana e apenas 9,7 % respondeu morar numa zona rural (2 sujeitos não deram resposta a esta questão). Em termos de religião (cf.Tabela 5), mais de metade da amostra respondeu ser católica (51,1%) e apenas 1% afirma professar as religiões Judaica e Budista (0,5 % da amostra para cada um destes grupos religiosos).

**Tabela 5. Religião dos sujeitos da amostra**

	Frequência	Percentagem
Católica	189	51.1
Protestante	93	25.1
Judaica	2	0.5

Budista	2	0.5
Nenhuma	44	11.9
Outra	40	10.8
Total	370	100.0

Para as análises estatísticas inferenciais que efetuámos as variáveis estatuto sócio-económico, localidade e religião foram recodificadas, tendo em consideração a subrepresentação de alguns subgrupos em cada uma destas variáveis. Deste modo, na variável estatuto sócio-económico passámos a considerar 3 grupos (alto/ médio alto, médio, e médio baixo/baixo), na variável zona de residência 2 grupos (urbano/predominantemente urbano e rural/predominantemente rural) e, por fim, na variável religião foram constituídos três grupos (católicos, protestantes, e outras religiões/sem religião).

## 2. Instrumentos

Neste estudo foi utilizado um questionário que englobava a recolha de informação relativamente às variáveis sócio-demográficas já referidas, questões relativas à instrumentalidade atribuída às diferentes matérias escolares ( Matemática, Português, Geografia, Inglês, Físico-Química, História, Educação Visual, Educação Física, Português, Francês, Espanhol, Educação Tecnológica, Ciências da Natureza, Educação Moral), bem como versões existentes de 2 instrumentos de avaliação psicológica: o "Método de Indução Motivacional" (M.I.M.) de Nuttin & Lens (1985), e o LASSI (Inventário de estratégias de estudo e aprendizagem) de Weinstein, Schulte & Palmer, (1990).

Iremos de seguida apresentar brevemente cada um dos instrumentos referidos.

### 2.1. Método de Indução Motivacional (M.I.M)

O objetivo da utilização do M.I.M é a recolha de objetos motivacionais latentes ao nível representativo, os quais podem ser medidos em termos de extensão da PTF. O método utilizado é o completamento de frases, que permite comparar diferenças interindividuais e intergrupais, e ainda, verificar qual o impacto de um determinado fator sobre a extensão da PTF (Paixão, 1996). O M.I.M. possui várias versões relativamente ao nº de indutores positivos e negativos que engloba, e neste estudo utilizaram-se 25 indutores positivos (recolha de motivações positivas) e 10 indutores negativos (recolha de motivações negativas).

O M.I.M possui um código temporal que contempla 5 categorias abrangentes. O futuro imediato refere-se aos períodos do calendário, ou seja, aos objetos motivacionais que podem ir até dois anos a partir do momento presente. O futuro longínquo engloba períodos de vida social e biológica, períodos esses que se estendem para além dos dois anos a contar do momento presente O passado diz respeito a referências explícitas do

passado. O presente aberto refere-se às capacidades, qualidades ou maneiras de ser que o sujeito gostaria de possuir a partir do momento presente. Por fim, o futuro histórico refere-se a objetos de natureza humanitária e geral, referentes a um futuro impessoal.

O índice da PTF (medida da extensão que optámos por utilizar neste estudo) foi calculado através da seguinte fórmula:

$$\text{ÍNDICE PTF} = \frac{\text{N}^\circ \text{ de objetos no futuro longínquo}}{\text{N}^\circ \text{ objetos do futuro imediato} + \text{N}^\circ \text{ de objetos no futuro longínquo}}$$

A extensão da PTF pode, assim, variar entre 0 e 1, sendo que a aproximação ao valor de 1 corresponde a uma maior extensão da mesma.

### **2.2. Questionário para avaliação da instrumentalidade (Herrera & Lens)**

A avaliação da instrumentalidade das diversas disciplinas curriculares foi efetuada através de quatro perguntas (“Consideras que estas disciplinas são importantes para a tua carreira futura?”, “Consideras estas disciplinas importantes para a tua vida familiar?”, “Considerando os teus planos para o futuro, qual a importância de conseguires uma boa nota nas seguintes disciplinas?”<sup>1</sup>, “Considerando os teus planos para o futuro, qual é o gosto que tens pelas seguintes disciplinas”) tendo nós, para efeitos de análise estatística, calculado um valor global de instrumentalidade (o qual pode variar entre 4 e 20 pontos), a partir da pontuação obtida pelos sujeitos em cada uma das perguntas. Para esta avaliação foi utilizada uma escala de Likert de 5 pontos (variando de “muito importante para o meu futuro” para “nada importante para o meu futuro”). As disciplinas utilizadas

foram apenas o português e a matemática, por serem ambas comuns a todos os alunos e assumirem um carácter nuclear em cada um dos sistemas educativos.

### **2.3. Inventário de Estratégias de Estudo e de Aprendizagem – Learning and Study Strategies Inventory (LASSI, Weinstein, Schulte & Palmer, 1990)**

O Lassi é um instrumento de origem norte-americana, tendo a sua adaptação portuguesa sido efetuada por Couceiro (1994); e tem como objetivo avaliar a utilização de estratégias e métodos de estudo e de aprendizagem por parte dos alunos. Permite, ainda, perceber como é que os alunos aprendem, como estudam, e o que sentem relativamente à sua aprendizagem e ao estudo. O Lassi é constituído por 76 itens, é um

<sup>1</sup> Os estudantes brasileiros foram inquiridos às disciplinas de : Físico-Química, Inglês, Francês, Espanhol, Português, Educação-Física, Matemática, Ciências, Educação para o lar, Educação Visual e Informática. Por outro lado, os sujeitos portugueses foram inquiridos a matemática, Formação cívica, Geografia, Inglês, Físico-Química, História, Educação Visual, Educação- Física, Português, Francês ou Espanhol, Educação Tecnológica, Ciências da natureza, Informática e Educação Moral.

instrumento de auto-registo e não é cronometrado. Os itens são distribuídos aleatoriamente, ao longo da escala, sendo aproximadamente metade dos itens de sentido positivo, e a outra metade, de sentido negativo. O Lassi é constituído pelas seguintes 10 subescalas: atitude, motivação, organização do tempo, ansiedade, concentração, processamento de informação, seleção de ideias principais, auxiliares de estudo, auto-verificação e estratégias de verificação. Este inventário utiliza uma escala tipo Likert com cinco possibilidades de resposta:

- Nada característico em mim;
- Não muito característico em mim;
- Um pouco característico em mim;
- Bastante característico em mim;
- Muito característico em mim.

A subescala atitude avalia a atitude e o interesse dos jovens pela escola, a importância que estes lhe atribuem. Por outro lado, a subescala da motivação avalia a auto-disciplina, a diligência, e os interesses. Na subescala da organização do tempo é avaliado o modo como os estudantes organizam o seu tempo. A ansiedade é descrita como sendo o grau em que os estudantes se preocupam com a escola e com o desempenho; por outro lado, a concentração avalia a capacidade com que os estudantes estão atentos nas tarefas escolares, incluindo atividades do estudo. A subescala do processamento de informação avalia as estratégias de organização e elaboração utilizadas. Relativamente à subescala auxiliares de estudo, esta avalia o grau de utilização de técnicas para o sujeito aprender e recordar a nova informação. A subescala da auto-verificação avalia a capacidade do sujeito conseguir fazer revisões antes das avaliações e dos testes. Por fim, os itens da subescala estratégias de verificação avaliam a utilização de estratégias de preparação para uma determinada avaliação.

Nesta investigação foi utilizada uma adaptação brasileira que foi aplicada à subamostra dos adolescentes brasileiros, a qual teve posteriormente que ser adaptada, em termos linguísticos, para ser aplicada à subamostra dos adolescentes portugueses, para efeitos de comparação. Uma vez que a versão brasileira utilizada não corresponde à adaptação portuguesa já existente, nomeadamente no nº de itens, (Couceiro, 1994), decidimos, nas análises estatísticas efetuadas, utilizar apenas a pontuação global, a qual podia variar entre 1 e 5 pontos, nos 75 itens portugueses e nos 76 itens brasileiros.

### **3.Procedimentos**

No que concerne à subamostra portuguesa, antes da recolha de dados foi efetuado um pedido de autorização à Direção do Agrupamento de Escolas de Eugénio de Castro (Anexo A), a explicar os objetivos do estudo e os termos do consentimento informado. O pedido foi aceite pelo diretor da escola. De seguida, pediu-se a colaboração dos diretores de turma para passar o questionário aos alunos nas aulas de formação cívica, na presença da investigadora. Procedeu-se então, à recolha dos dados junto dos alunos autorizados pelos pais a participar na investigação. Tendo em consideração

as dificuldades experienciadas neste último passo, recolhemos os restantes questionários recorrendo ao método da "bola de neve" (alunos voluntários com autorização dos respetivos encarregados de educação). A recolha de dados decorreu entre os meses de Janeiro e de Março de 2013.

Relativamente à subamostra brasileira, esta foi recolhida por uma investigadora doutorada em psicologia, em escolas públicas e privadas da região de Recife, depois de obtida a devida autorização das autoridades educativas locais, de acordo com os procedimentos normais adotados no contexto educativo brasileiro.

Na sequência da aplicação dos questionários procedemos à construção da base de dados, à inserção dos mesmos e à sua análise com recurso ao programa IBM SPSS STATISTICS (versão 20).

#### IV – Resultados

De seguida passaremos a apresentar e analisar os principais resultados do estudo, tendo como referência os objetivos gerais e específicos mencionados anteriormente no presente estudo.

##### 1. Análise das estatísticas descritivas relativas à percentagem das categorias temporais abrangentes em cada um dos indutores motivacionais

De acordo com as estatísticas descritivas (Tabela 6) podemos verificar que as percentagens mais expressivas dizem respeito ao futuro longínquo e ao presente aberto, ou seja, os adolescentes, de um modo geral, estabelecem objetivos relativamente dilatados no tempo, mesmo que muitos tenham início a partir do momento presente e sejam bastante genéricos e formulados de uma forma vaga. Por outro lado, é na categoria do passado que as percentagens são menores, como seria de esperar nesta faixa etária. Podemos, então, concluir que os adolescentes raramente fazem referência implícita ou explícita ao passado. No entanto, embora a percentagem seja pouco substancial, fazem alguma referência ao futuro imediato e ao futuro histórico. O valor médio da extensão da PTF, calculado a partir do índice da PTF, está apresentado na Tabela 8.

**Tabela 6. Percentagens das categorias temporais abrangentes em cada um dos indutores motivacionais**

	Futuro Imediato	Futuro longínquo	Presente Aberto	Futuro histórico	Passado	Total
PTF1	6.8	77.8	10.5	4.1		100.0
PTF2	5.2	63.7	28.4	2.5	3	100.0
PTF3	3.6	44.4	39.2	11.8	1.1	100.0
PTF4	2.7	7.4	89.4	0.5		100.0
PTF5	4.1	52.6	32.4	10.9		100.0

PTF6	3.3	73.0	20.7	3.0		100.0
PTF7	0.5	32.8	46.4	19.1	1.1	100.0
PTF8	13.2	30.5	52.7	3.6		100.0
PTF9	10.4	30.2	57.2	1.9	0.3	100.0
PTF10	4.4	61.0	33.2	1.1	0.3	100.0
PTF11	7.4	80.1	10.1	2.5		100.0
PTF12	0.8	59.9	37.6	1.4	0.3	100.0
PTF13	5.5	49.2	41.5	3.0	0.8	100.0
PTF14	5.2	71.2	20.6	2.5	0.5	100.0
PTF15	8.5	33.1	57.9	0.5		100.0
PTF16	7.4	32.0	56.3	3.0	1.4	100.0
PTF17	7.4	35.6	51.2	4.4	1.4	100.0
PTF18	2.5	12.6	62.8	21.2	0.8	100.0
PTF19	7.4	25.6	60.5	5.4	0.5	100.0
PTF20	2.7	4.6	88.8	2.5	0.8	100.0
PTF21	6.3	43.3	42.5	7.1	0.5	100.0
PTF22	7.1	43.1	45.2	4.4	0.3	100.0
PTF23	10.1	39.3	46.2	3.6	0.8	100.0
PTF24	8.5	34.4	51.5	4.7	0.8	100.0
PTF25	8.6	31.5	51.4	7.5	1.1	100.0

## 2. Instrumentalidade atribuída às disciplinas de português e de matemática

Com base na tabela 7 podemos verificar que de um modo geral a instrumentalidade atribuída a estas 2 disciplinas (português e matemática) é bastante elevada, o que é expresso pela pontuação obtida em todas as questões nas 2 disciplinas. Os sujeitos consideram mais importante a disciplina de português para a carreira futura ( $M=4,63$ ,  $dp=0,74$ ) e para a vida familiar ( $M=4,42$ ,  $dp=0,95$ ) em comparação com a disciplina de matemática. Dizem, ainda, ser mais importante adquirir uma boa nota na disciplina de Português ( $M=4,68$ ,  $dp=0,70$ ) do que na disciplina de matemática ( $M=4,58$ ,  $dp=0,83$ ). No que toca ao agrado destas duas disciplinas, os sujeitos têm uma apreciação mais favorável relativamente à disciplina de português ( $M=4,25$ ,  $dp=0,89$ ) quando a comparam com a disciplina de matemática ( $M=3,78$ ,  $dp=1,27$ ).

**Tabela 7- Média e desvio-padrão da instrumentalidade atribuída às disciplinas de**

Perspetiva Temporal de Futuro, Instrumentalidade Escolar e Estratégias de Estudo numa Amostra de Estudantes Brasileiros e Portugueses.  
 Maria Teles (Maria\_raquel\_5@hotmail.com) 2013



**português e de matemática em cada uma das 4 questões (0-5).**

	Port IMPC	Mat IMPC	Port IMPF	Mat IMPF	Port Nota	Mat Nota	Port PF	Mat PF
Média	4,63	4,25	4,42	3,83	4,68	4,58	4,25	3,78
Desvio- Padrão	0,74	0,95	0,95	1,09	0,70	0,83	0,89	1,27

(IMPC = Importante para a carreira futura ; IMPF= Importante para a futura vida familiar; PF= Planos para o futuro)

### 3. Pontuações globais nas variáveis em estudo

Através da tabela 8, podemos afirmar que a LASSI tem uma consistência interna bastante elevada, sendo que os adolescentes que constituem esta amostra demonstram possuir estratégias de estudo e de aprendizagem relativamente adaptativas. Os alunos atribuem, igualmente, uma elevada instrumentalidade às disciplinas de português e de matemática (18,01 e 16,44 respetivamente) e, com base na pontuação média obtida no índice da PTF, mostram que são bastante orientados para o futuro.

**Tabela 8. Médias e desvios-padrões das pontuações globais nas variáveis em estudo (PTF, instrumentalidade e estratégias de estudo e de aprendizagem)**

Variáveis	Média	Desvios- Padrão	Alfa de Cronbach
LASSI (pontuação global)	257,73	3,04	0.91
PTF	0,87	0,21	_____
Instrumentalidade do português	18,01	2,31	_____
Instrumentalidade da matemática	16,44	3,03	_____

### 4. Análise das Correlações entre as variáveis em estudo

A partir do teste de hipótese realizado é possível verificar que existem, tal como esperado, relações positivas e estatisticamente significativas entre a instrumentalidade do português e, respetivamente, a instrumentalidade para a matemática ( $r=0.396$ ,  $p<0.01$ ), a extensão da PTF ( $r=0,122$ ,  $p<0.05$ ) e as estratégias de estudo ( $r=0,166$ ,  $p<0,05$ ). Quando consideramos a instrumentalidade para a matemática, verificamos que

existem relações positivas e estatisticamente significativas entre esta e as estratégias de estudo ( $r=0,296$ ,  $p<0.01$ ), não se tendo, contudo, observado uma relação estatisticamente significativa entre a instrumentalidade para a matemática e a extensão da PTF.

**Tabela 9. Correlações entre as variáveis em estudo (instrumentalidade do português e da matemática, PTF e estratégias de estudo)**

	Ins_Port	Inst_Mat	PTF_Ind	LASSI_TOT
Inst_Port	1	0.396**	0.122*	0.166*
Inst_Mat	0,396**	1	0.011	0.296**
PTF_Ind	0.122*	0.11	1	0.148**
LASSI_Tot	0.166**	0.296**	0.148**	1

\*\*correlação significativa ao nível de 0.01

\*correlação significativa ao nível de 0.05

### **5. Impacto da PTF e da instrumentalidade do português e da matemática nas estratégias de estudo**

O conjunto das variáveis preditoras consideradas (PTF e a instrumentalidade atribuída ao português e à matemática) permitiu explicar cerca de 11% da variância nas estratégias de estudo ( $F=13,946$ ,  $p<0,000$ ,  $R^2=0,106$ ).

Tal como se pode observar na tabela 10, a instrumentalidade atribuída à disciplina de matemática ( $\beta=3,418$ ,  $t=5,251$ ,  $p<0,000$ ) e o índice da PTF ( $\beta=23,660$ ,  $t=2,620$ ,  $p<0,009$ ) são as variáveis que melhor predizem positivamente a variável dependente, isto é, as estratégias de estudo e de aprendizagem utilizadas pelos adolescentes que constituem esta amostra.

**Tabela 10. Regressão múltipla da instrumentalidade do português e da matemática nas estratégias de estudo**

R <sup>2</sup>	Modelo	Coefficiente estandardizado Beta	t	p
----------------	--------	----------------------------------	---	---

11	(Constant)	177.102	10.736	0.00
	Inst_port	0.261	0.298	0.766
	Inst_mat	3.418	5,251	0.000
	PTF_ind	23.660	2,620	0.009

Variável dependente: estratégias de estudo e de aprendizagem

### 6.Diferenças nas variáveis em estudo em função de algumas características sócio-demográficas

**Tabela 11. Diferenças nas variáveis em estudo em função da nacionalidade**

	Portugal	Portugal	Brasil	Brasil		
	Média	D.P	Média	D.P	t	p
PTF21	0,8764	0,20635	0,8360	0,19291	-1,329	0,185
Instrumentalidade Português	18,0737	2,31124	17,6000	2,33867	-1,343	0,180
Instrumentalidade Matemática	16,5179	3,00471	16,0588	3,13312	-1,004	0,316
LASSI TOT	258,1841	34,79875	254,6604	44,27925	-0,551	0,583

Não existem diferenças significativas entre os adolescentes portugueses e brasileiros em nenhuma das variáveis em estudo (PTF, Instrumentalidade para o português, Instrumentalidade para a matemática e estratégias de estudo) em função da nacionalidade embora, tendencialmente, os estudantes portugueses pareçam ter estratégias de estudo e de aprendizagem ligeiramente mais adaptativas do que os estudantes brasileiros (o valor de  $p$ , embora próximo, não alcançou o nível de significância estatística definido para este estudo).

**Tabela 12. Diferenças nas variáveis em estudo em função do gênero**

	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino		
	Média	D.P	Média	D.P	t	p
PTF	0,8436	0,23908	0,8873	0,17781	-1,895	0,06
Instrumentalidade Português	17,7534	2,65112	18,1743	2,04261	-1,707	0,089
Instrumentalidade Matemática	16,5764	3,08975	16,3519	3,00485	0,687	0,493
LASSI TOT	256,5714	35,30707	258,4888	36,80358	-0,499	0,619

Não existem diferenças significativas entre os adolescentes portugueses e brasileiros em nenhuma das variáveis em estudo ( PTF, Instrumentalidade para o português, Instrumentalidade para a matemática e nas estratégias de estudo) em função do gênero, embora tendencialmente as raparigas tenham uma PTF ligeiramente mais extensa do que os rapazes (o valor de p, embora próximo, não alcançou o nível de significância estatística definido para este estudo).

**Tabela 13. Diferenças nas variáveis em estudo em função da zona de residência**

	Rural	Rural	Urbana	Urbana		
	Média	D.P	Média	D.P	t	p
PTF	0,8360	0,19291	0,8764	0,20635	-1,329	0,185
Instrumentalidade Português	17,6000	2,33867	18,0737	2,31124	-1,343	0,180
Instrumentalidade Matemática	16,0588	3,13312	16,5179	3,00471	-1,004	0,316
LASSI TOT	254,6604	44,27925	258,1841	34,79875	-0,551	0,583

Não existem diferenças significativas nas variáveis em estudo ( PTF, Instrumentalidade para o português, Instrumentalidade para a matemática e nas estratégias de estudo) em função da zona de residência.

**Tabela 14. Diferenças nas variáveis em estudo em função do estatuto sócio-económico**

	Alto e Médio Alto	e Médio e médio alto	Médio	Médio	Médio Baixo e Baixo	Médio Baixo e Baixo	F	p
	Média	D.P	Média	D.P	Média	D.P		
PTF	0,8288	0,24506	0,8553	0,22165	0,8952	0,20517	2,157	0,117
Instrumentalidade Português	18,1667	2,23931	17,8474	2,32376	18,1800	2,30864	0,930	0,396
Instrumentalidade Matemática	16,4400	3,47707	16,2649	3,05032	16,6600	2,94885	0,700	0,497
LASSI TOT	244,9600	36,74062	254,6632	33,25713	263,1771	38,76665	4,412	0,013

Recorrendo ao teste post-hoc de Tukey podemos verificar que, atendendo nível sócio-económico, só há diferenças significativas na LASSI entre o grupo alto/ médio-alto e o grupo baixo/médio-baixo, ou seja, os estudantes com um nível sócio-económico alto/ médio alto, mostram adotar estratégias de estudo e de aprendizagem menos adaptativas quando comparados com os estudantes de nível sócio-económico baixo/médio baixo ( $F = 4,41$ ,  $p < 0,05$ ).

**Tabela 15. Diferenças nas variáveis em estudo em função da religião.**

	Religião Católica	Religião Católica	Religião Protestante	Religião Protestante	Outros tipos de religião / sem religião	Outros tipos de religião/ sem religião	F	p
	Média	D.P	Média	D.P	Média	D.P		
PTF	0,8584	0,21705	0,8690	0,22004	0,8956	0,20517	0,986	0,374
Instrumentalidade Português	18,000	2,18940	18,2688	2,13226	17,7326	2,71564	1,205	0,301
Instrumentalidade Matemática	16,7363	2,74450	16,6559	2,70866	15,5765	3,76189	4,629	0,010
LASSI TOT	258,1481	38,67801	263,6344	32,71942	250,5795	33,13425	3,002	0,051

Recorrendo ao teste post-hoc de Tukey podemos verificar que, atendendo à religião os estudantes católicos atribuem uma maior instrumentalidade à disciplina de matemática, quando comparados com estudantes de outras religiões ou sem religião ( $F=4,63$ ;  $p<0.01$ ). Registaram-se, igualmente, diferenças significativas entre o grupo católico e grupo das outras religiões/sem religião, bem como entre o grupo protestante e o grupo das outras religiões/sem religião nas estratégias de estudo e de aprendizagem, sendo os resultados mais favoráveis obtidos no grupo dos respondentes católicos e dos respondentes protestantes, quando comparados com o grupo dos respondentes de outras religiões ou sem religião ( $F=3,00$ ;  $p<0.05$ ).

### V - Discussão

Com esta investigação pretendeu-se analisar a PTF em adolescentes do 8º ao 12º ano no contexto Português e Brasileiro. Efetuamos de seguida a discussão desses mesmos resultados, procurando lê-los com base no enquadramento teórico-conceitual, evidenciando os seus significados e retirando as principais implicações teóricas, empíricas e práticas.

Consideramos de extrema importância analisar as representações que os adolescentes têm do futuro em diferentes domínios da vida.

Como seria de esperar, através deste estudo concluímos que os estudantes dão mais importância ao futuro longínquo e ao presente aberto comparando com o passado. Segundo Paredes e Pecora (2004, cit. *in* Carvalho, 2007) o futuro torna-se importante no modo como os indivíduos atribuem significado às suas experiências e, também, nas suas formas de ação. Na vivência psicológica de cada adolescente ou jovem adulto, o futuro é um elemento central (Paredes & Pecora, 2004, cit. *in* Carvalho, 2007). A PTF sofre um grande incremento durante a adolescência entre os 15 e os 16 anos (Nurmi, 1991; Wallace & Rabin, 1960, cit. *in* Savickas & Marko, 1998).

Neste trabalho foram formuladas três hipóteses de investigação. A primeira hipótese consistia em verificar se existia uma relação positiva significativa entre a PTF e a instrumentalidade atribuída às disciplinas de português e matemática, e a utilização de estratégias de estudos adaptativas.

A instrumentalidade atribuída às disciplinas de Português e Matemática é bastante elevada. Conclui-se que, efetivamente existe uma relação positiva entre a instrumentalidade do Português e a instrumentalidade para a matemática e também nas estratégias de estudo neste grupo de estudantes portugueses e brasileiros. Onde não se verificou uma relação estatisticamente significativa foi na instrumentalidade para a matemática e na extensão da PTF. Como era esperado também se observaram relações positivas e estatisticamente significativas entre a instrumentalidade do português e, respetivamente, a instrumentalidade para a matemática, a extensão da PTF e as estratégias de estudo. Os estudantes, tanto para a carreira futura como para a vida familiar consideram mais importante a disciplina de português comparativamente à disciplina de

matemática, embora atribuam uma importância elevada a ambas as disciplinas. Relativamente ao agrado por estas duas disciplinas, os alunos também preferem a disciplina de português. Neste âmbito, a primeira hipótese foi parcialmente confirmada, uma vez que as relações entre as variáveis não foram observadas na totalidade.

A segunda hipótese consistia em verificar se a PTF e a instrumentalidade atribuída às disciplinas de português e de matemática teriam um impacto significativo nas estratégias de estudo e de aprendizagem utilizadas por este grupo de adolescentes brasileiros e portugueses. As variáveis independentes definidas (PTF, instrumentalidade atribuída ao português e à matemática) permitiram explicar 11% da variância nas estratégias de estudo. As variáveis que melhor predizem positivamente as estratégias de estudo e de aprendizagem que os estudantes utilizam são a instrumentalidade para a matemática e o índice da PTF. Esta hipótese também foi parcialmente confirmada.

Na última hipótese formulada para este estudo, ao verificarmos a existência de eventuais diferenças na PTF em função de algumas variáveis sociodemográficas (género, religião, idade, zona de região e a nacionalidade), concluímos que existem algumas diferenças, embora as semelhanças entre os grupos em comparação tendam a ser mais evidentes.

Com base no estudo realizado no âmbito deste trabalho, conclui-se que os estudantes preferem objetivos mais dilatados no tempo. Segundo Toshiaki (1996, cit. in Carvalho, 2007) a orientação futura nos adolescentes pode ser mais motivante quando se encontram numa fase de alcançar a sua independência ou de se autonomizarem relativamente às figuras parentais.

Tendo em consideração as questões de género, não se verificaram diferenças significativas entre os adolescentes em nenhuma das variáveis em estudo, embora tendencialmente as raparigas tenham uma PTF ligeiramente mais extensa do que os rapazes (o valor de  $p$ , embora próximo, não alcançou o nível de significância estatística definido para este estudo). Estes resultados não vão de encontro ao que muitos dos autores observaram. Por exemplo, o estudo de McClelland et al., ( cit. in Greene & DeBacker, 2004), onde estes autores afirmaram que as mulheres tinham menos motivação para obter o sucesso no futuro que os homens.

Igualmente com base neste estudo pudemos constatar que não existem diferenças entre nacionalidades (Portugal e Brasil) nas variáveis em estudo, embora, tendencialmente, os estudantes portugueses pareçam ter estratégias de estudo e de aprendizagem ligeiramente mais adaptativas do que os estudantes brasileiros. Conclui-se então, que estas duas culturas mostram ser relativamente semelhantes nas estratégias de estudo e de aprendizagem que utilizam.

No nível sócio-económico só existem diferenças significativas nas estratégias de estudo, entre o grupo alto/ médio-alto e o grupo baixo/médio-baixo, sendo o resultado mais favorável neste último grupo. Esta conclusão vai contra ao que Detry e Cardoso (1996, cit. in Carvalho, 2007) afirmaram ao salientarem que os jovens com um nível sócio-económico baixo perspetivam o trajeto de vida sem grandes projetos, ou seja, as preocupações

destes jovens afetam mais o dia-a-dia. Segundo ainda estes autores, para os jovens com um nível sócio-económico alto, o trabalho é visto como uma valorização pessoal, ao contrário do grupo de jovens com o nível sócio-económico mais baixo, que vêem o trabalho como uma forma de ganhar dinheiro.

Na zona de residência (rural e urbana), neste grupo de estudantes não se verificaram diferenças significativas nas variáveis em estudo. Isto significa que nem ao perspetivarem o futuro, nem na instrumentalidade para o português, nem na instrumentalidade para a matemática, nem mesmo nas estratégias de estudo, existem diferenças entre estes estudantes. Há várias hipóteses explicativas para esta ausência de diferenças. Em primeiro lugar, existe um desequilíbrio grande entre os subgrupos que comparámos neste estudo em função desta variável. Por outro lado, em muitos dos casos, as zonas de residência rurais acabam por estar muito perto de centros urbanos.

Por fim, quando consideramos a pertença religiosa, os estudantes católicos atribuem uma maior instrumentalidade à disciplina de matemática, quando comparados com estudantes de outras religiões ou sem religião. Também se registaram diferenças significativas entre o grupo católico e o grupo das outras religiões/sem religião, bem como entre o grupo protestante e o grupo das outras religiões/sem religião nas estratégias de estudo e de aprendizagem, sendo os resultados mais favoráveis obtidos no grupo dos respondentes católicos e dos respondentes protestantes, quando comparados com o grupo dos respondentes de outras religiões ou sem religião. Para Sanchez, Oliveira e Nappo (2004 cit. *in* Ortuño, Janeiro & Paixão, 2011) a religião e mais especificamente a religiosidade dos indivíduos, também é apontada como um fator integrante para uma vida plena e psicologicamente saudável.

Uma vez que as variáveis sócio-demográficas tiveram um impacto muito limitado neste estudo e que a análise das relações entre as variáveis consideradas deve ser aprofundada, seria importante que em investigações futuras este tipo de estudo fosse alargado a outros contextos de aprendizagem e de formação (e.g. universidades sénior), a outros grupos etários (adultos, idosos), a contextos étnicos e culturais diversos, bem como a outros indicadores do funcionamento psicológico, permitindo relacionar os resultados alcançados na PTF com dimensões comportamentais e atitudinais relevantes para trajetórias mais adaptativas de desenvolvimento.

Em estudos futuros seria igualmente importante analisar outros componentes da representação dos indivíduos relativamente ao seu futuro (densidade, coerência, perceção de controlo, etc.). Segundo Herrera (2002, cit. *in* Lens et al., 2012) a PTF pode ser estudada em diferentes domínios da vida (e.g. vida social, vida académica, tempos livres, etc.). De facto, um adolescente que tenha uma orientação para o futuro mais longa pode dar mais importância à vida social do que às atividades educacionais, ou vice-versa e neste âmbito o impacto motivacional da PTF no desempenho das tarefas em contextos de realização pode ser muito diferente. No que concerne à vida social, seria importante perceber como é que os adolescentes se relacionam com os colegas da escola, se têm muitos amigos ou não, se



costumam sair com os amigos, ou se são adolescentes sozinhos, que se isolam do mundo social e como integram as relações sociais nos seus projetos de futuro. O tipo de relacionamento (nomeadamente no que se refere às estratégias educativas adotadas) entre os pais e os adolescentes é um fator que condiciona muito a forma como estes últimos formulam os seus objetivos de futuro. Efetivamente, estes objetivos diferem muito se a regulação comportamental for do tipo autónomo (promoção da capacidade dos adolescentes efetuarem as suas próprias escolhas) ou normativo (os adolescentes efetuam o que os pais dizem para fazer).

Na linha das investigações de Simons DeWitte e Lens (2004), os indicadores de instrumentalidade da escola devem ter em conta o presente e os objetivos futuros de conteúdo intrínseco e extrínseco. A motivação extrínseca apresenta menos qualidade que a motivação intrínseca (Deci, 1975; Lepper & Greene, 1978, cit. *in* Lens et al., 2012). Estudos mais recentes efetuados no domínio da motivação, mostram que a qualidade desta depende do tipo de objetivos (predominantemente intrínsecos ou extrínsecos) e da regulação comportamental por eles promovida, isto é, mais do tipo autónomo ou controlado (Deci & Ryan, 2000; Lente & Vansteenkiste, 2006, cit. *in* Lens et al., 2012). A PTF é uma variável cognitivo-emocional e para Husman e Shell (2008, cit. *in* Lens et al., 2012), as pessoas com uma PTF mais extensa são geralmente mais motivadas, porque é para elas mais fácil prever as consequências futuras dos comportamentos presentes (maior instrumentalidade). Os alunos não possuem apenas objetivos imediatos, mas também objetivos futuros. A visão que têm do seu futuro individual afeta as atividades atuais no contexto de ensino, como a aprendizagem, desempenho de tarefas, e as escolhas de carreira. Indivíduos com uma PTF mais longa podem facilmente antecipar as implicações das suas atividades atuais para o futuro mais distante e elaborar mais planos comportamentais de prevenção, como poupar dinheiro, abstendo-se de comportamentos sexuais de risco, adotando igualmente um padrão comportamental mais saudável que aumenta o grau de instrumentalidade para atingir metas atuais e futuras (Eccles & Wigfield, 2002; Husman & Lens, 1999; Lens, Paixao, e Herrera, 2009, cit. *in* Lens et al., 2012)

## VI – Conclusão

Como em qualquer investigação de natureza científica, este estudo apresenta algumas limitações. Por exemplo, o tamanho da amostra utilizada entre os dois países é bastante diferente, enquanto que a amostra Brasileira é composta por 292 estudantes, a amostra Portuguesa apenas é constituída por 78 estudantes. Seria necessário recorrer a amostras mais alargadas e heterógeneas, bem como utilizar procedimentos de amostragem mais robustos e não apenas uma amostragem de conveniência que foi a utilizada neste estudo.

Outra limitação é referente a um dos instrumentos utilizados. A versão da LASSI utilizada na amostra portuguesa consiste numa adaptação feita de uma versão brasileira, e não à adaptação portuguesa já existente

(Couceiro, 1994), o que teria constituído a situação ideal. Deste modo, poderíamos ter utilizado os resultados das diferentes subescalas para estudar as eventuais associações entre variáveis ou o impacto que os valores destas teriam nas diferentes dimensões das estratégias de estudo adotados pelos alunos. Foi feita essa adaptação pela razão de que, a versão brasileira que foi utilizada não correspondia à adaptação portuguesa já existente, nomeadamente no nº de itens.

Em contexto escolar, a orientação para o futuro é cada vez mais importante. A forma como os alunos perspetivam o futuro, as metas, os objetivos e os interesses, vão interferir na motivação e nas estratégias de estudo que vão manifestar. A maior parte dos alunos que mostram desinteresse e desmotivação no que concerne às atividades escolares não constroem projetos futuros, ou seja, revelam um horizonte temporal limitado. Estes alunos não acham a escola útil, que tem um propósito e que os pode levar ao sucesso. A importância que dão à escola e ao que aí aprendem vai interferir nas avaliações, por exemplo, um aluno que dê muita importância à escola provavelmente vai esforçar-se para obter bons resultados, enquanto que, um aluno que não mostre interesse participa nesse contexto porque provavelmente é obrigado pelos seus pais, ou porque tem de concluir a escolaridade obrigatória. Em contexto escolar é importante, ainda, ter comportamentos mais adaptativos e saudáveis como por exemplo competências de resolução de problemas, de responsabilidade e de capacidade para trabalharem em equipa, de gestão do tempo e das tarefas de aprendizagem, etc.

Os professores também têm um papel importante. Segundo Fontaine (2004) o desafio do professor é precisamente o de articular os objetivos pessoais dos alunos com as atividades escolares. Isto para que os alunos se sintam mais motivados e percebam que as atividades escolares vão ter um impacto nos seus objetivos pessoais e vice-versa.

Torna-se também indispensável salientar, neste âmbito, o papel dos psicólogos no contexto escolar. Estes profissionais ajudam os alunos a identificar as suas capacidades, competências e interesses, tomar decisões em matéria de educação e gerir o seu percurso individual no ensino. Têm ainda um papel fundamental na promoção da inclusão social, da equidade social, da igualdade entre sexos e da cidadania ativa e no apoio ao incremento da motivação académica. Existem dois tipos de motivação no âmbito do aconselhamento escolar, a motivação extrínseca e a motivação intrínseca. Um aluno está intrinsecamente motivado quando o objetivo da ação depende da sua própria ação, e esta ação se torna satisfatória. Esta motivação leva os alunos adquirir conhecimentos em diversas áreas (e.g jogos, desportos). Por outro lado, a motivação extrínseca é quando o aluno quer alcançar um objetivo que não está intrinsecamente relacionado com a atividade atual (e.g estudar para receber uma recompensa ou para ter uma boa nota). Este trabalho, que se focou na formulação de objetivos futuros por parte dos adolescentes (por exemplo, para fazer o melhor de si na escola para se tornar um professor), foi baseado na motivação instrumental, que é por definição, a motivação extrínseca, ou seja, as ações atuais dos jovens em

estudo são vistas como sendo fundamentais para alcançar objetivos futuros. A antecipação de metas futuras para as ações imediatas e para a concretização desses objetivos futuros, cria nos jovens uma motivação extrínseca. Há muitas modalidades de apoio que os serviços de psicologia nas escolas podem adotar para criar mais motivação nos alunos para as atividades escolares, tanto para a motivação extrínseca como para a motivação intrínseca. Segundo Carvalho (2007) o psicólogo escolar deve promover competências de planeamento e de maturidade vocacional, as quais assentam no desenvolvimento da PTF. Com base na OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento económico) torna-se necessária uma intervenção precoce para a aquisição de competências de auto-gestão da carreira (e.g tomada de decisão, conhecimento de si próprio e na auto-confiança). Torna-se, também, indispensável uma intervenção do psicólogo na transição dos alunos (e.g do 3º para o 3º ciclo) para os ajudar a escolher os percursos educativos mais adequados ao seu perfil de competências pessoais. Os serviços de psicologia das escolas também podem ajudar os alunos a refletir sobre as experiências que já tiveram no passado, e que também têm no presente, a perceber os seus interesses, capacidades e expectativas, apoiando-os na elaboração dos seus projetos de futuro.

### Bibliografia

- Araújo, E.R. (2005). Atas do Seminário “*O futuro não pode começar*”. Braga: Universidade do Minho.
- Carvalho, R. G. (2007). *Perspectiva Temporal de Futuro em Contexto Educativo*. Tese de Mestrado não-publicada. Universidade Aberta, Lisboa
- Couceiro, A. P. (1994). Inventário de estratégias de estudo e de aprendizagem - Learning and Study Strategies Inventory-LASSI: Estudos de adaptação e validação. *Psychologica*, 12, 79-114.
- Detry, B., & Cardoso, A. (1996). *Construção do futuro e construção do conhecimento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Diaz-Morales, J. F. (2006). Perspectiva temporal futura y ciclo vital. *Anales de Psicología*, 22(1), 52-59.
- Fontaine, A. M. (2004). *Motivação em contexto escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Greene, B., & Debacker, T. (2004). Gender orientations toward the future: links to motivation. *Educational Psychology Review*, 16(2), 91-120.
- Henson, J. M., Carey, M. P., Carey, K. B., & Maisto, S.A. (2006). Associations among health behaviors and time perspective in young adults: Model testing with boot - strapping replication. *Journal of Behavioural Medicine*, 29(2), 127-137.
- Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34(2), 113-125.
- Husman, J., & Shell, D. F. (2008). Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences*, 18(2), 166-175
- Lewin, K. (1978). *Problemas de Dinâmica de Grupo*. São Paulo: Editora Cultrix.
- MCInnerney, D. (2004). A discussion of future-time perspective. *Educational Psychology Review*, 16(2), 141-151.
- Nurmi, J. E. (1993). La perspective future dans le contexte du développement au cours de la vie. *Revue Québécoise de Psychologie*, 14(2), 77-97.

- Oliveira, M. C. S. L., Pinto, R. G., & Souza, A. S. (2003). Perspectivas de futuro entre adolescentes: universidade, trabalho e relacionamentos na transição para a vida adulta. *Temas de Psicologia da SBP*, 11(1), 16-27.
- Ortuño, V., & Janeiro, I. (2010). Análise das diferenças na Perspetiva Temporal em vários grupos etários através do IPT e do ZPTI. *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, Universidade do Minho, Portugal
- Ortuño, V., Paixão, M.P. & Janeiro, I. (2011). Diferenças na Perspetiva Temporal entre estudantes religiosos e não religiosos (Differences in time perspective between religious and non religious students). In A. S. Ferreira *et al.* (Eds.) *Atas do 8º Congresso Iberoamericano de Avaliação Psicológica*: Lisbon, Sociedade Portuguesa de Psicologia, pp. 74-84
- Paixão, M. P. (1996). Organização da Vivência do Futuro e Comportamento de Planificação: compreensão dos processos motivacionais e cognitivos na elaboração e avaliação de projetos pessoais. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Coimbra.
- Paixão, M. P. (2004). A dimensão temporal do futuro na elaboração de objetivos pessoais e organização de projetos. *Psychologica*, 273-286.
- Lens, Q., Paixão, M.P, Herrera, D., Grobler, A. (2012) Future time perspective as a motivational variable: Content and extension of future goals affect the quantity and quality of motivation. *Japanese Psychological Research*, 54(3), 321-333.
- Peetsman, T. (2000). Future time perspective as a predictor of school investment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(2), 179-194.
- Phalet, K., Andriessen, I., & Lens, W. (2004). How future goals enhance motivation and learning in multicultural classrooms. *Educational Psychology Review*, 16(1), 59-89.
- Pyne, D. & Bernes, K. (2002, Janeiro). Adolescent Perception of Career and Occupation. Comunicação apresentada na 'Annual Convention of the National Consultation on Career Development', Otava,

Canadá.

- Rappaport, H., & Wilson, A. (1985). Relation between ego identity and temporal perspective. *Journal of Personality and Social Psychology, 48*(6), 1609-1620
- Rothspan, S., & Read, S.J. (1999). Present versus future time perspective and HIV risk among heterosexual college students. *Health Psychology, 15*(2), 131-134.
- Savickas, M., & Marko, K. (1998). effectiveness of a career time perspective intervention. *Journal of Vocational Behavior, 52*, 106-119.
- Seijts, G. H. (1998). The importance of future time perspective in theories of work motivation. *The Journal of Psychology, 132*(2), 154-168.
- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Lacante, M. (2004). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review, 16*(2), 121-139.
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn. *British Journal of Educational Psychology, 74*, 343-360
- Shell, D., & Husman, J. (2001). the multivariate dimensionality of personal control and future time perspective beliefs in achievement and self-regulation. *Contemporary Educational Psychology, 26*, 481-506.
- Sthouthard, M., & Peetsman, T. (1999). Future time perspective: Analysis of a facet designed questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment, 15*(2), 99-105.
- Trommsdorff, G. (1983). Future orientation and socialization. *International Journal of Psychology, 18*, 381-406.
- Wahl, K. H., & Blackhurst, A. (2000). Factors affecting the occupational and educational aspirations of children and adolescents. *Professional School Counselling, 3*(5), 367-374.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1997). Resent time perspective as a predictor of risky driving. *Personality and Individual Differences, 23*, 1007-1023.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*(6), 1271-1288.



## **ANEXOS**



**Anexo A – Pedido de autorização à direção da escola**

**Ex.mo Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas de Escolas de Eugénio de Castro,**

No âmbito do seminário de investigação do 5º ano do Mestrado Integrado em Psicologia, na área de Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, eu, Maria Raquel Leão Oliva Teles, estagiária do Agrupamento de Escolas Eugénio de Castro, pretendo realizar sob a orientação da Prof. Maria Paula Paixão, uma investigação sobre as “Perspectivas de futuro dos jovens” e relacioná-las com as estratégias de estudo e aprendizagem utilizadas pelos alunos dos 8º e 9º anos de escolaridade.

O anonimato e a confidencialidade dos dados obtidos no âmbito da presente investigação serão totalmente garantidos.

Venho por este meio solicitar autorização de V.EX.<sup>a</sup> para concretizar, no Agrupamento de Escolas de Eugénio de Castro, o projecto de investigação descrito.

Estarei disponível para fazer quaisquer esclarecimentos adicionais necessários se assim o pretender.

Grata pela atenção

Coimbra, 3 de Dezembro de 2012

A estagiária,

---

(Maria Raquel Leão Oliva Teles)

**Anexo B – Pedido de autorização para os Encarregados de Educação**

## **Agrupamento de Escolas de Eugénio de Castro**

A estagiária do Mestrado Integrado em Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, que se encontra a realizar estágio na Escola Básica de Eugénio de Castro, pretende realizar uma investigação sobre “ Perspetivas de Futuro dos jovens ” dos jovens e relacioná-las com as estratégias de estudo de aprendizagem utilizadas pelos alunos de 8º e 9º anos. Para tal, irá utilizar o questionário a ser aplicada em contexto da sala de aula e em colaboração com os professores.

O anónimo e a confidencialidade dos dados obtidos no âmbito da presente investigação serão totalmente garantidos.

Solicitamos, assim, a sua autorização para que o seu educando colabore neste estudo.

Se necessitar de obter esclarecimentos adicionais, pode fazê-lo através dos seguintes contactos: [maria\\_raquel\\_5@hotmail.com](mailto:maria_raquel_5@hotmail.com) ou 910773857.

Atenciosamente,

A Estagiária: \_\_\_\_\_

O Psicólogo Escolar: \_\_\_\_\_

Coimbra, Janeiro de 2012.

.....

### **Declaração**

Eu \_\_\_\_\_, Encarregado de Educação do (a) aluno (A) \_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_\_, do \_\_\_\_\_ ano, turma \_\_\_\_\_, declaro autorizar o meu educando a participar na investigação sobre “Perspetivas Temporais do Futuro” a realizar no Agrupamento de Escolas de Eugénio de Castro.

O Encarregado de Educação  
(assinatura): \_\_\_\_\_

Coimbra \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

## **Anexo C- Questionário da Perspetiva Temporal de Futuro**

### **Investigação da Perspetiva Temporal de Futuro**

Solicitamos a tua participação num projeto de investigação, o qual tem como objetivo estudar a tua visão acerca do futuro. A informação recolhida é confidencial e será unicamente utilizada para fins de investigação. Por favor, não deixes nenhuma pergunta sem resposta. É importante que sejas sincero e digas o que pensas e sentes porque não há respostas certas nem erradas.

Muito obrigada!

Informação Pessoal Confidencial

1. Iniciais do 1º e último nome : \_\_\_\_\_

2. Sexo ( coloca um circulo á volta da resposta)

Feminino      Masculino

3. Idade e Data de Nascimento: \_\_\_\_\_

4. Em que nível socioeconómico te colocas? ( coloca um círculo á volta da tua opção)

Alto    Médio-alto    Médio    Médio-Baixo    Baixo

5. Em que tipo de localidade vives? (coloca um círculo á volta da tua opção)

Rural    Urbana    Predominantemente Rural    Predominantemente Urbana

6. Qual é a tua religião? (coloca um círculo á volta da tua opção)

Católica    Protestante    Muçulmana    Judaica    Budista  
Nenhuma    Outra

7. Tu és? (Coloca um círculo á volta do nº que melhor representa a tua opinião)

Não religioso/a    1    2    3    4    5    6    7    Muito Religioso/a

## **Perspetiva Temporal do futuro**

Por favor, lê as seguintes instruções cuidadosamente.

Nesta página vais encontrar algumas frases incompletas que representam o início de uma frase que deves completar sem pensar demasiado; simplesmente deves escrever o que te vem á cabeça. Talvez algumas frases te pareçam parecidas, mas responde sempre de uma forma espontânea. Agradecemos que escrevas com letra legível.

Muito obrigada!

1. Eu espero:

---

---

---

---

2. Eu desejo intensamente:

---

---

---

---

3. Eu queria:

---

---

---

---

4. Sinto-me contente quando:

---

---

---

---



5. Eu estou lutando por:

---

---

---

---

6. Eu desejo muito:

---

---

---

---

7. Queria ser capaz de:

---

---

---

---

8. Não gostaria muito:

---

---

---

---

9. Eu estou tentando:

---

---

---

---

10. Eu estou decidido a:

---

---

---

---

11. Ficarei muito contente quando :

---

---

---

---

12. Gostaria muito de fazer :

---

---

---

---

13. Estou a fazer tudo o que está ao meu alcance para :

---

---

---

---

14. Eu espero com todas as minhas forças :

---

---

---

---

15. Estou tentando intensamente:

---

---

---

---

16. Não gostaria nada que:

---

---

---

---

17. Eu não quero:

---

---

---

---

18. Oponho-me a que:

---

---

---

---

19. Não me agradaria nada:

---

---

---

---

20. Eu tento evitar:

---

---

---

---

21. Eu temo que :

---

---

---

---

22. Lamentaria muito se:

---

---

---

---

23. Eu realmente não quero:

---

---

---

---

24. Não gostaria:

---

---

---

---

25. Não queria:

---

---

---

---

Consideras que estas disciplinas **são importantes para a tua carreira futura?**

**Coloca um círculo em volta da disciplina que frequentas para além do Inglês ( Francês ou Espanhol).**







Mat=Matemática; F.C=Formação Cívica; Geog=Geografia; Ing=Inglês; FQ=Físico Química;  
 Hist=História; Port=Português; Fran ou Esp= Francês ou Espanhol; ET=Educação Tecnológica;  
 TIC=Técnicas de Informática; E.M.R.C= Educação moral e religiosa)

### **Inventário de estratégias de estudo e Aprendizagem- LASSI(1990)**

**Instruções:** Este inventário foi construído para recolher informações acerca das tuas atitudes e comportamentos relativamente ao estudo e . Nas páginas seguintes vais encontrar 74 frases, por favor, lê cuidadosamente e marca a tua resposta considerando as diferentes opções que aparecem do lado direito da frase. Coloca um (X) sobre a letra que corresponde á tua opção de acordo com a opção que melhor te descreva. Não existem respostas corretas ou incorretas.

- A) Muito característico em mim
- B) Bastante característico em mim
- C) Um pouco característico em mim
- D) Não muito característico em mim
- E) Nada característico em mim

<b>EX:</b> Preocupo-me com a possibilidade de fracassar nos meus estudos	A	B	C	D	E
1-Consigo distinguir a informação mais importante da menos importante no que os professores dizem.	A	B	C	D	E
2- Acho difícil cumprir um horário de estudo.	A	B	C	D	E
3-Depois de uma aula, revejo os meus apontamentos para me ajudar a perceber a informação.	A	B	C	D	E
4-Não me importo se não acabar o ensino secundário, desde que consiga arranjar um	A	B	C	D	E



emprego.					
5-Quando o meu/minha professor está a dar uma aula penso noutras coisas e não oiço realmente o que ele/ela diz.	A	B	C	D	E
6- Uso auxiliares de estudo especiais, como os sublinhados e títulos que aparecem nos meus livros de estudo.	A	B	C	D	E
7-Tento identificar ideias principais quando oiço o meu/minha professor/professora.	A	B	C	D	E
8- As notas baixas desencorajam-me.	A	B	C	D	E
9- Tenho os meus trabalhos escolares em dia.	A	B	C	D	E
10-Problemas fora da escola -namoros, conflitos com pais, etc- levam-me a não fazer o meu trabalho para a escola.	A	B	C	D	E
11-Quando estou a estudar, tento reflectir sobre um tópico de estudo e decidir o que tenho a aprender desse tópico em vez de o ler várias vezes.	A	B	C	D	E
12- Mesmo quando as matérias de estudo são aborrecidas e sem interesse, consigo continuar a trabalhar até acabar.	A	B	C	D	E
13- Sinto-me confuso/a e indeciso/a sobre quais deveriam ser os meus objetivos escolares.	A	B	C	D	E
14-Aprendo palavras ou ideias novas imaginando uma situação na qual elas aparecem.	A	B	C	D	E
15-Venho para as aulas sem estar preparado/a.	A	B	C	D	E
16-Quando estudo para um exame, penso nas perguntas que poderão sair.	A	B	C	D	E
17-Preferia não estar na escola	A	B	C	D	E

18-Os apontamentos que tiro quando leio os meus livros de estudo são-me úteis quando revejo as matérias desses livros.	A	B	C	D	E
19- Tenho testes fracos porque me é difícil planear o estudo em pouco tempo.	A	B	C	D	E
20-Quando estudo a matéria das aulas, tento pensar em questões que podem sair nos testes.	A	B	C	D	E
21-Só estudo quando estou próximo/a dos testes.	A	B	C	D	E
22-Mudo a matéria que estou a estudar utilizando palavras minhas.	A	B	C	D	E
23-Comparo com os colegas os apontamentos que tiro nas aulas, para me certificar que os meus estão corretos.	A	B	C	D	E
24-Fico muito tenso/a quando estou a estudar	A	B	C	D	E
25-Dou uma vista de olhos aos meus apontamentos antes da aula seguinte.	A	B	C	D	E
26- Tenho dificuldade em resumir o que acabei de ouvir numa aula ou de ler num livro.	A	B	C	D	E
27- Trabalho muito para tirar uma boa nota, mesmo quando não gosto da disciplina.	A	B	C	D	E
28-Sinto muitas vezes que tenho pouco controlo sobre o que me acontece na escola.	A	B	C	D	E
29-Paro muitas vezes enquanto estou a ler e revejo o que penso sobre o que li.	A	B	C	D	E
30-Mesmo quando estou bem preparado/a para um teste, sinto-me muito aflito/a quando o estou a fazer.	A	B	C	D	E
31- Quando estou a estudar um assunto					

procuro relacionar as ideias de maneira a fazerem sentido.	A	B	C	D	E
32-Procuro acreditar numa desculpa para não fazer o trabalho de casa ou estudar.	A	B	C	D	E
33- Quando estudo, tenho dificuldades em saber o que hei-de fazer para aprender a matéria.	A	B	C	D	E
34-Quando começo a fazer um teste, sinto-me bastante seguro/a de que vou sair-me bem.	A	B	C	D	E
35- Procuro certificar-me que estou a perceber o que o professor/a está a dizer durante a aula.	A	B	C	D	E
36- Não quero aprender muitas coisas diferentes na escola. Quero aprender apenas o que for preciso para arranjar um bom emprego.	A	B	C	D	E
37- Por vezes não consigo concentrar-me no meu trabalho escolar, porque me sinto inquieto/a ou sem disposição.	A	B	C	D	E
38-Tento encontrar ligações entre o que estou aprender e o que já sei.	A	B	C	D	E
39-O nível que quero manter ou os objectivos que me proponho atingir na escola são elevados.	A	B	C	D	E
40-Estudo apenas na véspera, para quase todos os testes.	A	B	C	D	E
41-É-me difícil estar com atenção durante as aulas.	A	B	C	D	E
42- Quando estou a ler os meus livros de estudo presto especial atenção à primeira ou à última frase da maior parte dos parágrafos.	A	B	C	D	E
43-Quando as matérias são difíceis desisto de estudar.	A	B	C	D	E
44-Distraio-me facilmente quando estou a estudar para uma disciplina.	A	B	C	D	E

45-Tento encontrar ligações entre o que estou a estudar e as minhas próprias experiências.	A	B	C	D	E
46-Aproveito bem as horas de estudo depois das aulas.	A	B	C	D	E
47- Quando as matérias são difíceis estudo apenas as partes fáceis.	A	B	C	D	E
48- Faço desenhos ou esquemas, do que estou a estudar, para ajudar a compreender o material de estudo.	A	B	C	D	E
49- Detesto a maior parte do trabalho que se faz nas aulas.	A	B	C	D	E
50-Tenho dificuldade em compreender exatamente o que se pretende perguntar com as questões dos testes.	A	B	C	D	E
51-Faço gráficos, diagramas ou quadros para organizar as matérias que são dadas nas aulas.	A	B	C	D	E
52-Quando estou a fazer um testes a preocupação de poder sair-me mal dificulta a minha concentração.	A	B	C	D	E
53-Não compreendo algumas matérias dadas nas aulas, porque não ouço com atenção.	A	B	C	D	E
54-Faço as leituras dos textos de estudo que os professores recomendam.	A	B	C	D	E
55-Sinto pânico quando faço uma prova importante.	A	B	C	D	E
56-Quando decido fazer os trabalhos da escola ou estudar, reservo um tempo determinado para isso, e cumpro.	A	B	C	D	E
57-Quando faço um teste percebo que a matéria que estudei não era a que saiu na prova.	A	B	C	D	E

58-Tenho dificuldade em resumir num texto aquilo que leio.	A	B	C	D	E
59- Concentro-me totalmente quando estou a estudar.	A	B	C	D	E
60-Quando leio, uso os títulos dos capítulos como guia para encontrar as ideias principais.	A	B	C	D	E
61-Fico tão nervoso/a e confuso /a quando faço um teste que as respostas que dou não são as melhores que as minhas capacidades permitem.	A	B	C	D	E
62-Memorizo regras gramaticais, termos técnicos, fórmulas, etc, sem os compreender.	A	B	C	D	E
63-Testo-me para ter certeza que sei a matéria que estudei.	A	B	C	D	E
64-Deixo de lado o trabalho escolar mais do que devia.	A	B	C	D	E
65-Tento ver de que forma aquilo que estou a estudar se pode aplicar à minha vida do dia a dia.	A	B	C	D	E
66-A minha imaginação divaga muito quando estou a fazer trabalhos para a escola.	A	B	C	D	E
67-Na minha opinião, não vale a pena aprender o que é ensinado nas minhas aulas.	A	B	C	D	E
68-Quando revejo a matéria das disciplinas, revejo também as atividades realizadas fora da sala de aula sobre o assunto.	A	B	C	D	E
69-Tenho dificuldade em estudar para as diferentes disciplinas.	A	B	C	D	E
70- Quando estou a estudar para alguma disciplina, é frequente perder-me em detalhes e não conseguir lembrar-me das ideias principais.	A	B	C	D	E

71- Vou ás aulas de revisão das disciplinas quando são realizadas.	A	B	C	D	E
72-Tenho más notas, pois, quando faço provas, escrevo um trabalho, etc, apercebo-me de que não compreendo aquilo que o professor/professora pretende.	A	B	C	D	E
73-Tento fazer ligações entre as varias ideias da matéria que estou a estudar.	A	B	C	D	E
74- Quando leio tenho dificuldade em identificar as ideias importantes.	A	B	C	D	E

Obrigado pela colaboração!