



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**CAROLINA DA CUNHA PACHECO**

**O PAPEL DAS COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS NO PROCESSO DE AUTOEFICÁCIA  
ACADÉMICA EM CRIANÇAS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

- MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO –  
ESPECIALIDADE EM CONTEXTOS EDUCATIVOS

**ORIENTADORA:** PROF.<sup>a</sup> DOUTORA CÉLIA BARRETO CARVALHO

PONTA DELGADA, 30 DE OUTUBRO DE 2015

**CAROLINA DA CUNHA PACHECO**

**O PAPEL DAS COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS NO PROCESSO DE AUTOEFICÁCIA  
ACADÉMICA EM CRIANÇAS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Dissertação apresentada à Universidade dos Açores para o cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Educação, Especialidade em Contextos Educativos.

**ORIENTADORA: PROF.<sup>a</sup> DOUTORA CÉLIA BARRETO CARVALHO**

## Resumo

O presente trabalho pretende estudar os processos de autoeficácia acadêmica em crianças no 1º ciclo e a relação existente entre autoeficácia e a inteligência emocional, esta como agregador de competências sociais e emocionais. Mais concretamente esta dissertação teve como propósito compreender em que medida a implementação de um programa de competências sociais e emocionais terá impacto nos processos de autoeficácia acadêmica de crianças do 1º ciclo de escolas.

Para isto, este trabalho desdobra-se em três estudos complementares. O estudo 1 pretende conhecer a relação entre a autoeficácia acadêmica e o autocriticismo, a ansiedade e a ansiedade face aos testes e estudar o valor preditivo destas variáveis face à da autoeficácia acadêmica. Para este efeito, estudou-se uma amostra de 176 alunos, de ambos os sexos, a frequentar o 3º e o 4º ano de escolaridade. O estudo 2 avalia a pertinência da implementação da sessão sobre a autoeficácia acadêmica, na perceção dos alunos do grupo experimental (96) e das docentes dos mesmos. Por sua vez, o estudo 3 visa avaliar o impacto da intervenção do programa de desenvolvimento de competências sociais e emocionais com uma sessão sobre a autoeficácia, contando com os mesmos 176 alunos, agora divididos num grupo experimental (n=96) e num grupo controlo (n =80). A recolha de dados ocorreu a partir de oito instrumentos, cinco de natureza quantitativa e três de natureza qualitativa elaborados especificamente para esta investigação.

Os resultados do estudo 1 apontam para correlações positivas entre a autoeficácia acadêmica, o autocriticismo e a ansiedade face aos testes e, ainda, demonstram que dimensão “eu tranquilizador”, da escala do autocriticismo, possui alguma capacidade de predição sobre a autoeficácia acadêmica. Através do estudo 2 verificou-se que a implementação da sessão sobre a autoeficácia acadêmica foi pertinente, tanto do ponto de vista dos alunos, como das docentes. No estudo 3, assiste-se a uma correlação positiva entre a autoeficácia acadêmica e a inteligência emocional e constata-se que a intervenção foi eficaz no que diz respeito ao impacto da inteligência emocional nos processos de autoeficácia acadêmica

Deste modo, parecem justificar-se intervenções educativas que promovam as competências sociais e emocionais, visto essas competências se mostrarem importantes no âmbito dos processos de autoeficácia acadêmica e, conseqüentemente, no desempenho dos alunos.

## **Abstract**

The purpose of this work is to study the process of academic self-efficacy in elementary school children as well as the relationship that is established with their emotional intelligence as an aggregating element of social and emotional skills. In particular, it intends to understand the extent to which the implementation of a social and emotional skills program has interfered with the academic self-efficacy process of elementary school children in the island of São Miguel.

For that purpose, this work has been divided into two complementary studies. The first study intends to analyze the relationship between academic self-efficacy and self-criticism, anxiety and anxiety regarding tests as well as to study the ability to predict academic self-efficacy through other variables, focusing a sample of 176 students, of both genders, attending the 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> year of elementary school. The second study evaluates the relevance of introducing a session about academic self-efficacy, in the perception of the students from the experimental group (96) and their teachers. In turn, the third study has the purpose of evaluating the impact of the social and emotional skills development program in academic self-efficacy, using the same sample of 176 students, now divided into an experimental group (n=96) and a control group (n=80). The data collection has been done through the use of eight instruments, five of which were of quantitative nature and three of qualitative nature, having the last one been created specifically for this research.

The results of the first study lead towards a positive correlation between academic self-efficacy, self-criticism and anxiety regarding tests and they also show that the dimension of the “reassuring me”, taken from the self-criticism scale, has some predicting ability over academic self-efficacy. Through the second study we have concluded that the session about academic self-efficacy was relevant, according to both students and teachers. In study 3 there is a positive correlation between academic self-efficacy and emotional intelligence, so we can conclude that the intervention was efficient regarding the impact of emotional intelligence in the process of academic self-efficacy.

Thus, all education intervention that promotes social and emotional skills seems to be justified, as those skills have proven to be important within the scope of the academic self-efficacy process and, consequently, within the students’ performance.

## Dedicatória

A Terra tem um Sol, eu sou mais sortuda, tendo dois: **Graça e Leonardo**.

A Lua não teria tanto encanto se o Sol não lhe  
iluminasse nos momentos mais sombrios.

*Carolina Pacheco (2015)*

Dedico este trabalho a nós!

## Agradecimentos

Apesar de ser um trabalho sobretudo individual e pessoal, não me posso esquecer das pessoas que me acompanharam neste percurso, que me fizeram crescer. Seguem-se palavras com enorme significado para mim, mas tão pequenas para agradecer realmente a grandeza da vossa colaboração. Um eterno agradecimento...

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Doutora Célia Barreto Carvalho, por acreditar nas minhas capacidades, pelo incentivo, pelos desafios propostos e pela exigência requerida. Acima de tudo, obrigada pelo otimismo e confiança que me fizeram chegar até aqui.

Ao meu querido Professor Catedrático Ermelindo Peixoto, por todos os ensinamentos onde, além de tudo, me transmitiu paixão pela área, gosto pelo trabalho e pelo progresso.

Às minhas colegas Sara Rodrigues e Elisabete Rebelo pela dedicação, disponibilidade e paciência. Graças a vocês, aos poucos consegui deitar abaixo as minhas pedras do nosso “muro das lamentações”.

Às Escolas do Concelho da Ribeira Grande, mais especificamente às docentes, às auxiliares de ação educativa e, principalmente, a todos os alunos que participaram nesta intervenção.

À Sandra, Carol, Joana Benevides, Marina, e restante equipa de investigação por nortearem este trabalho.

À melhor tuna feminina do mundo e, quiçá de Portugal, Tuna Com Elas. Graças à minha tuna consegui manter a minha “insanidade natural”.

À dupla Délia & Nélia pelo incansável apoio no *backoffice* deste trabalho. Obrigada pela ajuda, foi uma *selfie* que ficará registada no meu coração.

Aos meus colegas, mas sobretudo amigos que fiz durante a licenciatura e que tive a sorte e o prazer de manter. Sofia, Sara, Stefanie, João, Tiago e Paulo, agradeço por vos ter conhecido.

À Ana, Raposo, Caril e Renata. A vocês, um “obrigada” desde aqui até à lua.

A quem me acompanhou e ajudou a ultrapassar todas as barreiras que fui encontrando ao longo deste percurso, a quem teve a paciência para me aturar nos dias maus e de sorrir comigo nos dias bons, a quem acreditou em mim e me abraçou nas horas difíceis, a quem me deu momentos de alegria genuína.

Ao meu Gonçalo, por me fazer ver um mundo para além deste, por existir na minha vida.

Aos meus pais, por todo o esforço feito para que eu tivesse a melhor educação possível, pela força, pela compreensão, pelas descomposturas, pelos “eu bem te avisei”, por cuidarem de mim, por todos os momentos a três que já foram e por todos aqueles que ainda hão-de vir. Juntos somos apenas UM!

## Índice de Quadros

<b>Quadro 1</b> – Distribuição da amostra em relação à escola e ao género .....	<b>61</b>
<b>Quadro 2</b> – Distribuição da amostra em relação às reprovações .....	<b>61</b>
<b>Quadro 3</b> – Correlações entre as variáveis autoeficácia académica, género, autocriticismo, ansiedade, ansiedade face aos testes.....	<b>75</b>
<b>Quadro 4</b> – Sumário da regressão múltipla para a autoeficácia académica medida pelo autocriticismo, tendo como variáveis independentes as dimensões da escala do autocriticismo.....	<b>79</b>
<b>Quadro 4.1</b> – Coeficientes de regressão na variável autoeficácia académica avaliada pelo autocriticismo, tendo como variáveis independentes as dimensões da escala do autocriticismo.....	<b>79</b>
<b>Quadro 5</b> – Sumário da regressão múltipla para a autoeficácia académica medida pelo autocriticismo, tendo como variável independente a dimensão “Eu tranquilizador” .....	<b>80</b>
<b>Quadro 5.1</b> – Coeficientes de regressão na variável autoeficácia académica avaliada pelo autocriticismo, tendo como variável independente a dimensão “Eu tranquilizador” .....	<b>80</b>
<b>Quadro 6</b> – Correlações entre as variáveis autoeficácia académica e inteligência emocional .....	<b>83</b>
<b>Quadro 7</b> – Resultados da análise multivariada da variância para o efeito do fator tempo, o efeito do fator grupo e a respetiva interceção.....	<b>84</b>
<b>Quadro 8</b> – Resultados da análise multivariada da variância para o efeito do fator tempo, o efeito do fator grupo e a respetiva interceção da autoeficácia académica ....	<b>85</b>
<b>Quadro 9</b> – Resultados da análise multivariada da variância para o efeito do fator tempo, o efeito do fator grupo e a respetiva interceção da inteligência emocional .....	<b>85</b>

## **Índice de Tabelas**

<b>Tabela 1</b> – Programa de Competências Sociais e Emocionais “Vamos sentir com o Necas” .....	<b>66</b>
<b>Tabela 2</b> – Categorias, Subcategorias e Indicadores da Análise de Conteúdo .....	<b>71</b>

## Índice

Resumo .....	1
Abstract .....	2
Dedicatória .....	3
Agradecimentos .....	4
Índice de Quadros .....	6
Índice de Tabelas .....	7
INTRODUÇÃO.....	11

### Capítulo I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

1. Ansiedade em Contexto Educativo .....	15
1.1) Definição de Ansiedade.....	15
1.1.1) Ansiedade Patológica .....	16
1.2) Ansiedade e Desempenho Escolar.....	18
1.3) Ansiedade face aos Testes .....	18
1.3.1) Fatores da Ansiedade face aos Testes .....	19
1.4) Resultados de Investigações Semelhantes.....	20
2. Autocriticismo .....	23
2.1) Teoria das Mentalidades Sociais .....	23
2.2) Definição de Autocriticismo .....	23
2.2.1) Formas e Funções do Autocriticismo .....	25
2.3) Autocompaixão e Autotranquilização ( <i>Self-soothing</i> ).....	26
2.4) Autocriticismo e Psicopatologia .....	28
2.5) Autocriticismo e Autocompaixão no Contexto Educativo.....	29
2.6) Avaliação do Autocriticismo.....	30
3. Emoções.....	32
3.1) Definição de Emoções.....	32
3.2) Emoções e Sentimentos.....	35
3.3) Funções das Emoções .....	36

3.4) Expressão das Emoções e o seu Reconhecimento .....	37
4. Inteligência Emocional .....	39
4.1) Definição de Inteligência Emocional .....	39
4.2) Modelos de Inteligência Emocional .....	41
4.3) Inteligência Emocional no Contexto Educativo .....	43
4.4) Vantagens da Inteligência Emocional .....	45
5. Autoeficácia .....	46
5.1) Definição de Autoeficácia .....	46
5.2) Origem da Autoeficácia .....	47
5.3) Distinção de Conceitos .....	49
5.4) Crenças de Autoeficácia em Contexto Educativo .....	50
5.5) Avaliação da Autoeficácia .....	53
6. Programas de Competências Sociais e Emocionais .....	55

## **Capítulo II - METODOLOGIA**

1. Objetivo do Estudo.....	58
2. Design Metodológico .....	58
3. Hipóteses de Investigação .....	59
4. Amostra .....	60
5. Instrumentos .....	61
5.1) Questionário de Inteligência Emocional para Crianças, versão para investigação de Barreto Carvalho e Caldeira (2014).....	62
5.2) <i>Depression, Anxiety Stress Scale</i> (Lovibond & Lovibond, 1995), versão portuguesa e adaptada por Pais Ribeiro, Honrado e Leal (2004).....	62
5.3) Questionário de Ansiedade face aos Testes de Rosário e Soares (2004) .....	63
5.4) <i>Forms of Self-Criticizing and Reassuring Scale</i> (Gilbert, et al., 2004), traduzida e adaptada por Castilho e Pinto Gouveia (2005) .....	63
5.5) Self-Efficacy Questionnaire for Children (Nogueira, 2008).....	64
5.6) Diário de Bordo, Ficha Individual e Ficha de Avaliação da Sessão .....	65

6. Programa de Competências Sociais e Emocionais “Vamos sentir com o Necas” ...	65
7. Procedimentos de Recolha e Análise de Dados .....	68
7.1) Procedimentos de Recolha de Dados .....	69
7.2) Procedimentos de Análise de Dados .....	69
7.2.1) Procedimentos de Análise Qualitativa .....	69
7.2.2) Procedimentos de Análise Quantitativa .....	72

### **Capítulo III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

#### **Estudo 1**

a) Estudo da relação entre a autoeficácia académica e o género, o autocrítico, a ansiedade e a ansiedade face aos testes.....	75
b) Estudo da capacidade de predição da autoeficácia académica através do autocrítico e da ansiedade face aos testes .....	78

#### **Estudo 2**

a) Avaliação da pertinência e adequação da sessão sobre a autoeficácia .....	81
--	----

#### **Estudo 3**

a) Estudo da relação entre a autoeficácia académica e a inteligência emocional .....	83
b) Estudo do impacto da intervenção do programa de desenvolvimento de competências sociais e emocionais na autoeficácia académica .....	84

CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	93
ANEXOS.....	102

## Introdução

O presente trabalho sobre “O papel das competências emocionais no processo de autoeficácia em crianças do 1º ciclo do ensino básico” desenvolveu-se, no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação, Especialidade Contextos Educativos, na Universidade dos Açores.

A aprendizagem académica desempenha um papel muito importante no desenvolvimento de cada indivíduo e na sua integração social e, nesta ordem, Freire (2009) refere que a escola deve, não só transmitir conhecimentos, como fomentar a aquisição destes mesmos conhecimentos com base na compreensão, de maneira a valorizar os progressos das crianças, sendo responsabilidade da escola a promoção de “(...) habilidades transversais aos conteúdos curriculares, que capacitem os alunos a gerirem suas aprendizagens.” (Freire, 2009, p.278). Assim, falar em aprendizagem no seu sentido mais amplo faz todo o sentido, uma vez que a aprendizagem “(...) ‘holística’ ou total significa aprender com a confluência de três atividades: pensar (pensamento), sentir (sentimento) e agir (ação).” (Ribeiro, 2009, p.472), sendo que as capacidades, as emoções e as habilidades do indivíduo estão subjacentes a todo o processo de aprendizagem (Ontoria, Gómez & Molina, 2004, referidos por Ribeiro, 2009). Por estas razões, é “(...) imprescindível consolidar a inteligência emocional e o mundo das emoções com vista a poder compreender e interpretar o que nos rodeia.” (Silva & Duarte, 2012, p. 71).

Na psicologia educacional, para além do enfoque nas capacidades dos alunos, (a nível cognitivo e metacognitivo), tem sido conferida uma crescente atenção ao estudo dos fatores afetivos envolvidos na aprendizagem, por se acreditar que estes exercem um papel importante no desempenho escolar (Souza & Brito, 2008). Por outras palavras, no nosso quotidiano é frequente criarmos juízos acerca das tarefas que realizamos e até mesmo daquilo que pensamos, ou seja, criamos as nossas próprias avaliações acerca das nossas capacidades para concretizar com sucesso uma determinada atividade, designando-se isto de autoeficácia (Lourenço, 2007). A autoeficácia é a crença pessoal de que, através de esforço pessoal, é possível realizar com sucesso uma tarefa e alcançar o resultado desejado (Bandura, 2006). Compreende-se, então, que as pessoas com elevadas crenças de autoeficácia lidem melhor com as suas emoções e consigam antecipar resultados positivos, pois possuem perceções mais favoráveis em relação às suas capacidades (Rodrigues & Barrera, 2007). Aqui o papel das emoções ganha realce, porque a ansiedade, o medo e o desânimo podem levar o aluno a julgar-se como incapaz, enquanto o bem-estar, o bom humor e o otimismo levam o aluno a acreditar e a confiar nas suas próprias capacidades. (Rodrigues & Barrera, 2007).

Então, as emoções desempenham um papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo, pois ajudam-no a preparar-se para lidar com diversas situações (Ekman, 2003). Assim, a inteligência emocional é “(...) a capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual.” (Mayer & Salovey, 1997, citados por Bueno & Primi, 2003, p. 279). Como a inteligência emocional engloba um conjunto de competências relacionadas com a percepção, expressão e regulação das emoções, em si e nos outros, acaba por ser importante no planeamento e no alcance dos objetivos de cada indivíduo (Mayer & Salovey, 1993). Nesta ordem de ideias, e tal como defendem Mayer e Salovey (1993), as crianças que possuem inteligência emocional têm maior probabilidade de serem bem sucedidas, a vários níveis. Deste modo, as crianças que lidam bem com as suas emoções alcançam melhores resultados, quando comparadas com outras crianças que, a nível intelectual são bem desenvolvidas, mas pecam na competência emocional (Ribeiro, 2009), chamando a atenção para a necessidade de se atentar nas emoções ao longo do processo de aprendizagem, uma vez que a inteligência emocional potencia a aprendizagem, acabando por ser algo extraordinariamente positivo para os alunos (Ribeiro, 2009).

De acordo com o que acima foi exposto foi desenvolvido o presente estudo com o objetivo de saber se um programa de competências sociais e emocionais, que incorpora uma sessão sobre a autoeficácia têm influência no processo de autoeficácia de crianças do 1º ciclo do ensino básico e, ainda, se a estimulação do processo de autoeficácia interfere nos sintomas de ansiedade face aos testes e no autocriticismo.

O interesse pelo tema da autoeficácia surge da vontade de poder dotar as crianças de ferramentas úteis ao seu processo de aprendizagem. Além disso, a existência de avaliações a nível nacional no final do 1º ciclo do ensino básico despertou uma atenção e uma preocupação em relação ao desempenho das crianças e em relação aos resultados por elas obtidos. A criação de *rankings* de resultados entre as escolas de Portugal, a existência de novos currículos de ensino e de novas (e mais) metas de aprendizagem, exercem imensa pressão nas crianças, podendo muitas vezes prejudicar o desempenho das mesmas ao nível destas avaliações. Foi o descontentamento com a realidade atual que despertou a necessidade de aprofundar os conhecimentos acerca da autoeficácia, e acerca da forma como estes mesmos conhecimentos podem vir a ser úteis para o desenvolvimento das crianças.

Por outro lado, o interesse pela articulação da temática “autoeficácia académica” com a temática “inteligência emocional” surge da complexidade das avaliações que

cada pessoa faz de si mesma. Neste caso em específico, surge da multiplicidade de informações recolhidas para proceder a estas avaliações, pois para desenvolver a crença de autoeficácia, o indivíduo recorre às informações sobre as suas características pessoais, ao mesmo tempo que analisa informações acerca das características da tarefa a executar, tendo em conta o contexto e o momento da sua realização e, ao aliar estes dois tipos de informação, o indivíduo acaba por criar expectativas, que o orientam para uma visão futurista (Neves & Faria, 2009).

O presente trabalho encontra-se organizado em três capítulos, mas também fazem parte da sua estrutura, o Resumo (e *Abstract*), os Índices, a presente Introdução, as Considerações Finais, as Referências Bibliográficas e os Anexos. Conta, ainda, com uma dedicatória e uma nota pessoal, de reconhecimento e agradecimento a todos que contribuíram para a sua realização.

No primeiro capítulo faz-se a revisão de literatura sobre a autoeficácia, no qual se apresenta a definição do termo e a sua articulação com outros conceitos, bem como a relevância do seu estudo. Aborda-se, para além disso, o conceito inteligência emocional, focando a possível relação e/ou influência entre este e a autoeficácia. Ainda se abordam temáticas como a ansiedade, a ansiedade face aos testes e o autocriticismo. Neste tópico faz-se referência a programas de promoção de competências emocionais e sociais já desenvolvidos.

O segundo capítulo apresenta o método utilizado na componente empírica deste trabalho e os procedimentos logísticos de recolha e de análise de dados que possibilitaram a intervenção. Assim, são descritos o objetivo do estudo, o *design* metodológico adotado, os estudos realizados e as hipóteses a testar. Para além disso, caracteriza-se a amostra utilizada, refere-se o programa implementado e os instrumentos usados.

Finalmente, o terceiro capítulo destina-se à apresentação, análise e discussão dos resultados, onde se afirmam ou infirmam as hipóteses previamente formuladas e se relacionam os resultados obtidos neste trabalho com os de outros estudos já efetuados sobre a mesma temática.

As Considerações Finais encerram o presente trabalho, pois procura-se realizar uma síntese do estudo, apresentar algumas limitações encontradas e perspetivar ideias para trabalhos subsequentes.

# Capítulo I

---

## ENQUADRAMENTO CONCETUAL

## **1. Ansiedade em Contexto Educativo**

### **1.1) Definição de Ansiedade**

A ansiedade deriva do latim *anxietati*, que significa preocupação, é tida como um sentimento de angústia (Santos, 2007). Esta consiste numa experiência subjetiva frequente no dia a dia do indivíduo, pois pode acontecer em maior ou menor grau consoante as situações, variando entre indivíduos e entre momentos do mesmo indivíduo, sendo considerada normal se for ajustada às circunstâncias e lida como algo necessário para lidar com alguma situação (Stuart, 1993, referido por Pereira, 2009).

Odrizola (2001, referido por Santos, 2007) encara a ansiedade como uma emoção que tem o seu início quando a pessoa se sente em perigo, sendo uma mera resposta normal e adaptativa do organismo que se prepara para reagir a essa situação de ameaça.

Para Valles e Saucedo (2007, referidos por Pereira, 2009), a ansiedade é uma reação emocional desagradável que produz mudanças fisiológicas e comportamentais no indivíduo.

Segundo Claudino e Cordeiro (2004, referidos por Janeiro, 2013), a ansiedade é um estado natural e importante para a defesa do sujeito, pois prepara-o para o confronto com possíveis situações ameaçadoras. Além disso, a ansiedade gera comportamentos defensivos e possibilita a diminuição de consequências desagradáveis. Ademais, a ansiedade abarca um conjunto de reações fisiológicas face a situações perigosas, dando importância às emoções e às cognições, pois são estas que classificam as situações (Beck & Emery, 1985, referidos por Magalhães, 2007). Ainda para estes autores, a ansiedade é a reação emocional que assiste a leitura da realidade do perigo.

De acordo com Vaz Serra (1980) a ansiedade engloba um conjunto de emoções básicas, sendo a mais dominante o medo, pois sempre que a ansiedade surge, o medo também se evidencia, como por exemplo, o medo das consequências de um possível fracasso.

Não obstante a relação existente entre a ansiedade e o medo, convém distinguir estes dois fenómenos. Posto isto, a ansiedade é “(...) um estado mais difuso, ativado por uma fonte desconhecida, uma ameaça ou perigo incerto, ou seja, é despoletada por estímulos externos dificilmente identificáveis ou reconhecidos pelo sujeito.” (Janeiro, 2013, p.15), enquanto o medo é uma emoção que ativa uma “(...) reação de defesa perante um estímulo externo ameaçador presente, isto é, que se pode identificar ou reconhecer.” (Janeiro, 2013, p.15).

Durante a infância, e no decorrer da adolescência, a ansiedade surge como sendo uma experiência funcional e transitória que permite aos sujeitos adaptarem-se a

situações melindrosas que possam surgir (Rosen & Schulkin, 1998; Barrett, 1998, referidos por Borges, Manso, Tomé & Matos, 2008).

Contribuindo para o estudo da ansiedade, Spielberger (1980, referido por Santos, 2007) fez a distinção entre dois componentes desta: ansiedade estado e ansiedade traço. Quando a ansiedade surge de uma reação esporádica designa-se “**ansiedade estado**” e quando advém de um modo habitual e consistente designa-se “**ansiedade traço**” (Spielberger, 1985, referido por Batista, Carvalho & Lory, s/d).

No entanto, a ansiedade perde a sua “normalidade” se o seu estado aumentar e for persistente ao longo da vida dos indivíduos, pois pode piorar o estado emocional e dar origem a consequências negativas, uma vez que, se isso acontecer, passa a dificultar a capacidade de adaptação do sujeito, tornando-se crónica e disfuncional (Claudino & Cordeiro, 2004, referidos por Janeiro, 2013). Desta forma, em grandes quantidades, a ansiedade pode tornar uma pessoa incapaz de trabalhar, de estudar, de interagir com outras pessoas ou de seguir a rotina diária (Pereira, 2009).

Sendo um fenómeno biopsicológico, a ansiedade é composta por um conjunto de reações fisiológicas (Serpa, 2012) como a fadiga, a irritabilidade, as dificuldades de relaxamento, os suores frios, as taquicardias e as dores de estômago (Arándiga & Tortosa, 2000, referidos por Silva, 2011).

Partindo do princípio que a ansiedade é necessária para estimular um comportamento, não se pode atribuir qualquer carácter negativo à mesma (Serpa, 2012). Contudo, segundo Serpa (2012), quando a ansiedade toma contornos que interferem de forma significativa na qualidade de vida do sujeito, esta passa a ser prejudicial para o mesmo, passando a ser chamada de ansiedade patológica.

### **1.1.1) Ansiedade Patológica**

Ao tornar-se patológica, a ansiedade toma formas descontroladas e pode começar a dominar o pensamento e comportamento do indivíduo (Pereira, 2009).

A ansiedade patológica expressa-se através de diversos distúrbios, tornando-se uma categoria ampla de sintomas que, em comum, podem agrupar-se de três formas: a) sentimentos subjetivos, como o desconforto, o medo e o pavor; b) comportamentos evidentes, como a precaução e o distanciamento) e c) respostas fisiológicas, como suores, náuseas, agitação, tensão muscular, tremores, tontura, dormência ou dificuldade em respirar (Merrel, 2008, referido por Pereira, 2009).

Stuart (1993, referido por Pereira, 2009) refere que a ansiedade generalizada tem como característica a preocupação excessiva com aspetos insignificantes, e que essa preocupação tem um período igual ou superior a seis meses, em paralelo com os sintomas de ansiedade descritos no parágrafo anterior. Para este autor, a duração dos

sintomas constitui um critério de diagnóstico importante, porque a ansiedade saudável “(...) restringe-se a uma determinada situação, e mesmo que uma situação problemática causadora de ansiedade não mude, a pessoa tende a adaptar-se e tolerar melhor a tensão diminuindo o grau de desconforto com o tempo, ainda que a situação permaneça desfavorável.” (Pereira, 2009, p.14).

Em crianças, os comportamentos devem ser avaliados para se perceber se os sintomas interferem na rotina das mesmas, pois esta pode dar origem a comportamentos desajustados (Crujo & Marques, 2009). Ainda de acordo com Crujo e Marques (2009), as perturbações de ansiedade são muito comuns em crianças e adolescentes, apresentando uma “(...) prevalência estimada entre os 4 e os 20% (...)” (Crujo & Marques, 2009, p.576), sendo o segundo grupo de perturbações psiquiátricas mais frequente em crianças.

Além disso, as perturbações de ansiedade têm uma maior prevalência no sexo feminino, nas idades que antecedem a puberdade e ainda sofrem um aumento aquando de períodos de transição na escola (Crujo & Marques, 2009).

Entre as diversas perturbações de ansiedade, tendo em conta o objetivo desta investigação, importa fazer referência à:

- **Perturbação de Ansiedade Social ou Fobia Social**

Neste caso, segundo Crujo e Marques (2009) a sensação de medo está constantemente presente face a situações sociais ou de avaliação, sendo que os sujeitos tendem a evitar situações que lhes causem angústia. No caso das crianças, caso se apresentem frequentemente inibidas, esta inibição pode ser um fator preditor desta perturbação (Crujo & Marques, 2009).

- **Perturbação de Ansiedade Generalizada**

Segundo Crujo e Marques (2009), esta perturbação tem maior incidência na fase da adolescência e verifica-se através de preocupações em demasia, normalmente centradas em temas como a competência, aprovação, acontecimentos futuros, entre outros. Os mesmos autores acrescentam aos sintomas fisiológicos comuns, outros fatores preditores, como pais muito exigentes ou muito flexíveis.

Ainda relacionado com as perturbações de ansiedade, encontra-se outro diagnóstico: **Recusa Escolar** (Crujo & Marques, 2009). Este diagnóstico aparece, normalmente, nos períodos de transição escolar e reflete-se através de uma angústia intensa, de alterações do sono e de queixas somáticas.

Diversos são os fatores, não fisiológicos, que estão associados à prevalência das perturbações de ansiedade nas crianças: pais com perturbações de ansiedade, crianças tímidas e acontecimentos adversos sucessivos (Crujo & Marques, 2009).

### **1.2) Ansiedade e Desempenho Escolar**

O contexto educativo a que as crianças são expostas está carregado de situações que podem provocar a experiência intensa de emoções e, conseqüentemente, interferir na aprendizagem, bem como no desempenho escolar das crianças (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002a, 2002b, referidos por Gonçalves, 2012). De facto, tal vai ao encontro do que Hill e Wigfield (1984, referidos por Bzuneck & Silva, 1989) já haviam defendido, que, no decorrer do percurso escolar, as crianças se deparam com vários momentos que são capazes de gerar ansiedade, como é o caso dos momentos de avaliação - os testes.

Da perspetiva educacional, é importante que haja momentos de avaliação por forma a ser possível conferir se a criança adquiriu, ou não, os conhecimentos necessários para progredir (Janeiro, 2013). No entanto, face a estes momentos de avaliação, a criança, muitas vezes, não consegue demonstrar todo o conhecimento que foi adquirido por ela devido a níveis elevados de ansiedade que comprometem, assim, o seu desempenho no momento de avaliação (Bzuneck & Silva, 1989). Nesta ótica, Santos (2007, p.15) afirmou que as "(...) situações de avaliação têm surgido na nossa sociedade actual como uma forte fonte de ansiedade (...)".

### **1.3) Ansiedade face aos Testes**

Para Spielberger e Vagg (1995, referidos por Janeiro, 2013), a ansiedade relacionada com os testes, ou momentos de avaliação, é tida como um traço específico da personalidade. Para Hill e Wigfield (1984, citados por Bzuneck & Silva, 1989, p.195) a ansiedade face aos testes é um "(...) sentimento desagradável ou estado emocional que tem componentes fisiológicas e comportamentais, e que é experimentado por ocasião de testes formais ou de outras avaliações."

No entanto, o constructo de "Ansiedade face aos testes" tem tido dificuldades na sua concetualização, pois como se trata de um **constructo multidimensional**, abarca diversas reações **cognitivas**, **emocionais**, **afetivas** e **comportamentais** (Sarason, 1980, referidos por Santos, 2007). Seipp e Schwarzer (1996, referidos por Santos, 2007), por sua vez, encaram a ansiedade face aos testes como uma vertente da perturbação de ansiedade geral.

Embora a ansiedade, em doses saudáveis, desempenhe um papel determinante no comportamento humano, no contexto escolar, a ansiedade face aos testes é algo perturbador e começou a suscitar interesse aos estudiosos entre as décadas de 60 e 80

(Melo, 2006, referido por Paiva, 2009). Importa referir que a ansiedade face aos testes toma contornos bastante abrangentes porque, de acordo com Sarason (1984, citado por Paiva, 2009, p.5), a escola é o “(...) tubo de ensaio de uma sociedade impregnada de situações de avaliação formal e informal.”

Importa referir que o constructo “Ansiedade face aos testes” pode também ser tratado como “(...) o *stress* a estímulos e contextos avaliativos; as diferenças individuais na propensão para a ansiedade em situações de avaliação e os estados de ansiedade experienciados em situações de avaliação.” (Zeidner, 1998, citado por Santos, 2007, p.14).

A ansiedade de desempenho perante momentos de avaliação é algo pelo qual todas as crianças passam ao longo do seu percurso escolar, pois muitas crianças consideram que estes momentos impedem o sucesso escolar (Magalhães, 2007). Seguindo esta ordem de ideias, o aumento do insucesso escolar pode associar-se ao aumento do nível de ansiedade face aos testes (Spielberger, Gonzalez, Taylor, Algaze & Anton, 1978, referidos por Magalhães, 2007), uma vez que, de acordo com Rosário e Soares (2003), os sujeitos com maior tendência para estados elevados de ansiedade, quando são expostos a situações de avaliação, tendem a responder com pensamentos irrelevantes de preocupação que acabam por interferir no desempenho da tarefa em questão.

As cognições de preocupação referidas no parágrafo anterior são ativadas quando as crianças duvidam das suas próprias capacidades para lidarem com as situações de avaliação, aumentando a insegurança acerca dos resultados e das suas consequências (Sarason & Sarason, 1990, referidos por Rosário & Soares, 2003). Assim, estas crianças requerem maior atenção e preocupação por parte dos agentes educativos, pois quando são avaliadas, os seus níveis de ansiedade aumentam, comprometendo, assim, o seu desempenho escolar (Bzuneck & Silva, 1989).

A ansiedade face aos testes, segundo a APA (2002, referida por Paiva, 2009), surge muitas vezes no quadro de sintomas da Perturbação de Ansiedade Social, sendo que a sua presença, por si só, confirma o diagnóstico da referida perturbação.

### **1.3.1) Fatores da Ansiedade face aos Testes**

Com base no que foi anteriormente exposto, importa referir que **fatores** contribuem para o aumento da ansiedade em momentos de avaliação, pois à medida que as crianças vão progredindo no sistema escolar, verifica-se uma diminuição da vontade de estudar, bem como da qualidade do desempenho das mesmas (Rosário, 2004, referido por Janeiro, 2013).

Como tal, para o aumento da ansiedade face aos testes, e conseqüente insucesso escolar, contribuem os seguintes fatores: preocupação em ter sucesso; expectativas negativas; percepção de incompetência (Magalhães, 2007); aumento da exigência, por parte dos agentes educativos (pais, professores); complexidade dos conteúdos e das tarefas; acumulação de fracassos (Zeidner, 1998, referido por Santos, 2007); relações familiares; sentimentos de inferioridade e competitividade (Zeidner, 1998, referido por Magalhães, 2007).

Além disso, segundo Santos (2007), estes fatores não são tidos *per se*, mas sim como um "(...) processo dinâmico e complexo com fases distintas no tempo, o que inclui não só o momento concreto da realização do teste, mas também a fase prévia de preparação à sua realização e a fase posterior à mesma." (Santos, 2007, p.15).

Estes fatores, por vezes em conjunto, por vezes em separado, em alunos ansiosos, dificultam a estipulação de metas, o uso de estratégias eficazes de aprendizagem, associando-se a vários constructos, como a autoeficácia por exemplo (Rosário, Soares, Núñez, González-Pienda & Simões, 2004), ressaltando, assim, a importância de conhecer e compreender a relação existente entre a ansiedade face aos testes e os constructos a ela associados (Janeiro, 2013).

#### **1.4) Resultados de Investigações Semelhantes**

Diversos têm sido os autores que debruçaram a sua atenção sobre a temática da ansiedade face aos testes, obtendo os seguintes resultados:

- Níveis elevados de ansiedade exercem um efeito nefasto no desempenho das crianças em várias tarefas, nomeadamente na percepção, na memória e no aumento do autocriticismo (Benjamin, Mc Keachie, Lin, & Holinger, 1981; Eysenck, 1983; Martins, 1993, referidos por Janeiro, 2013; Hill, 1984; Hill & Wigfield, 1984, referidos por Bzuneck & Silva, 1989), sendo uma das principais causas do insucesso escolar (Spielberger, Gonzalez, Taylor, Algaze & Anton, 1978; Fontaine, 1990, referidos por Magalhães, 2007);
- Em 1991, Bzuneck constatou que os alunos ansiosos apresentam baixa concentração e atenção, pois focam-se em pensamentos negativos e irrelevantes (Deffenbacher, 1978; Sarason, 1984; Tobias, 1985, referidos por Bzuneck, 1991);
- Inversamente, Magalhães (2007) verificou que os alunos com maior taxa de sucesso escolar apresentavam baixos níveis de ansiedade face aos testes;
- No geral, o sexo feminino obtém níveis superiores de ansiedade em momentos de avaliação (Beidel & Turner, 2006, referidos por Paiva, 2009);

- Em relação ao nível socioeconómico, alunos que se situem num nível médio apresentam níveis de ansiedade superiores, quando comparados com o nível socioeconómico elevado (Paiva, 2009);
- Hembree (1988, referido por Santos, 2007) apurou que os alunos que apresentavam elevada ansiedade face aos testes tinham uma baixa autoestima, menor aceitação do “eu”, apresentando um maior número de atitudes negativas para consigo próprios.

Tendo em conta os resultados dos diversos estudos acima referidos, depreende-se que a ansiedade face aos testes dá origem a pensamentos negativos que influem nos processos cognitivos, afetando, desta forma, o desempenho escolar das crianças (Bzuneck & Silva, 1989).

No que concerne à relação entre a ansiedade em momentos de avaliação e outras componentes psicológicas, Paiva (2009) verificou que existia uma correlação positiva entre a ansiedade face aos testes e as formas de autocrítico negativo (eu inadequado e eu detestado), e uma correlação negativa como as formas de aceitação e tranquilização do autocrítico. Além disso, a mesma autora teve a oportunidade de constatar que os alunos mais ansiosos são mais vulneráveis a sentimentos de fracasso e fuga, pois “(...) o fracasso questiona as suas capacidades intelectuais, pelo que se sentem inseguros; estes pensamentos ocorrem antes, durante e depois do teste, muitas vezes sob a forma de ruminções.” (Paiva, 2009, p.21). Inversamente a isto, apurou, igualmente, que os alunos menos ansiosos confiavam mais nas suas capacidades e eram capazes de se tranquilizar a si próprios (Paiva, 2009).

Por estas razões, a ansiedade face aos testes constitui um motivo de enorme preocupação para toda a comunidade educativa, uma vez que estas crianças, quando submetidas a momentos de avaliação, tendem a reagir com o aumento da ansiedade, comprometendo o seu desempenho escolar que poderá ficar mais debilitado (Bzuneck & Silva, 1989).

Então, devido ao carácter prejudicial da ansiedade face aos testes, pois interfere nos campos académicos, pessoais e sociais das crianças, torna-se de extrema importância aumentar os estudos acerca desta temática, com o objetivo de se conseguir elaborar estratégias de intervenção “(...) úteis e eficazes para fazer face a estes desafios.” (Paiva, 2009, p.23).

Face ao exposto, verifica-se a pertinência do presente estudo em descobrir qual é a relação da ansiedade com o desempenho escolar, com o autocrítico e, ainda, a relação destes com as emoções, a inteligência emocional e as competências a ela subjacentes, em específico, o estudo da relação entre a ansiedade e a autoeficácia, pois

os resultados daqui derivados podem vir a constituir ferramentas úteis no combate ao excesso de ansiedade e ao autocrítico, melhorando, por conseguinte, o desempenho escolar das crianças.

## **2. Autocriticismo**

### **2.1) Teoria das Mentalidades Sociais**

Do ponto de vista evolucionário, os mecanismos mentais têm evoluído para que os seres consigam funcionar nos diversos papéis sociais, subjacentes à sua sobrevivência. Em relação aos seres humanos, estes diferentes papéis assentam em mentalidades sociais que orientam as respostas e comportamentos, quando estimuladas por determinados fatores internos ou externos (Gilbert, 2005). Ainda segundo Gilbert (2005), as mentalidades sociais orientam a leitura dos sinais apresentados, de acordo com o objetivo que se pretende alcançar.

Os trabalhos de Knox (2003) e de Li (2003), mencionados por Gilbert (2005) referem que a teoria das mentalidades sociais diz respeito a sistemas psicofisiológicos preparados para a receção de diferentes estímulos, fazendo a sua ligação com as emoções, sendo que a experiência acaba por desempenhar um papel muito importante no seu desenvolvimento. Ainda de acordo com estes autores, para os indivíduos serem bem-sucedidos na criação dos papéis sociais, estes necessitam de ser capazes de enviar e decodificar sinais sociais.

Como seres humanos, temos capacidades cognitivas que, por vezes, nos fazem sentir ameaçados pelos nossos pensamentos, emoções e, também, pela nossa capacidade de antever o que nos pode acontecer. Ademais, os indivíduos conseguem absorver, do mundo que os rodeia, ameaças ao seu próprio “eu”, tornando-se, deste modo, autocríticos (Gilbert, 2006).

### **2.2) Definição de Autocriticismo**

Gilbert (2005), através da perspetiva evolucionária mencionada anteriormente, conceitualizou o autocriticismo como estando associado à maneira como nos relacionamos com os outros. O conceito de autocriticismo surge quando, face a nós próprios, assumimos uma postura árdua e inflexível, onde cada indivíduo descobre falhas ou defeitos seus e os condena (Amaral, Castilho & Gouveia, 2010).

De acordo com Gilbert (2000, 2007, referido por Castilho & Gouveia, 2011), o autocriticismo é uma forma de autoavaliação negativa de diferentes aspetos do ser, desde a aparência até aos pensamentos internos e às emoções. Regra geral, as pessoas autocríticas sentem-se sucumbidas pela sua própria maneira de ser e, caso este estilo de autoavaliação exista desde tenra idade, pode vir a ser um fator preditor de problemas psicológicos e dificuldades de relacionamento interpessoal no futuro (Zuroff *et al.*, 1994; Zuroff, Moskowitz & Cote, 1999, referidos por Castilho & Gouveia, 2011).

Freud encarava o autocrítico como um “ataque do super-ego ao ego” (Castilho & Gouveia, 2011), enquanto os teóricos comportamentais, descritos por Rehm (1977) no trabalho de Gilbert e Irons (2004), viam o autocrítico como uma forma do indivíduo se punir a si próprio. Por outro lado, os cognitivistas encaram o autocrítico como uma avaliação negativa do “eu” (Castilho & Gouveia, 2011). Gilbert e Irons (2004) afirmam que a teoria cognitiva-comportamental vê o autocrítico como uma relação adversa influente que despoleta um sistema de processamento de defesa-ameaça.

Como já foi referido anteriormente, os pensamentos e imagens que a nossa mente cria influenciam o nosso estado fisiológico e emocional e, estes por si só, podem desencadear mudanças no funcionamento neurológico (George *et al.*, 1995, referidos por Castilho & Gouveia, 2011). Nesta lógica, as autoavaliações negativas podem, igualmente, dar início ao funcionamento de certos sistemas cerebrais para enfrentarem as ameaças encontradas pelos indivíduos, acabando por ser responsáveis por comportamentos e emoções cujo objetivo seja proteger ou defender, como comportamentos de submissão ou de ansiedade (Castilho & Gouveia, 2011).

Regra geral, o autocrítico é “ativado” quando as pessoas sentem que não tiveram sucesso em tarefas significativas para elas, demonstrando ser uma forma de relação do “eu” com o “eu”, em que uma parte do “eu” se apercebe de defeitos e os condena, sugerindo a existência de uma relação entre os diferentes aspetos do “ser” (Castilho & Gouveia, 2011).

Com maior associação ao autocrítico surge a mentalidade de *ranking* social (Gilbert, 2006). Ao ser estimulada de forma contínua, o mesmo autor acredita que esta mentalidade social aumenta o sentimento de inferioridade, de derrota e de rejeição, sendo que os indivíduos que tenham esta mentalidade mais desenvolvida sentem mais dificuldades em instigar afetos positivos nos outros, não se sentem aceites e possuem uma maior vulnerabilidade ao fracasso (Gilbert, 2006).

Estas autoavaliações dependem das competências que foram aprendidas na relação com os outros, permitindo que as pessoas adotem diferentes formas de se relacionarem consigo mesmas (Gilbert, 2005). Desta forma, a autocrítica pode ter o seu “*trigger*” nas chamadas de atenção dos pais, enquanto crianças, por acharem que as mesmas não deram o seu melhor em alguma situação. No entanto, e embora os pais possam alegar que dizem coisas deste género a pensar no bem da criança, as últimas podem interiorizar esta forma de regulação de comportamento, acreditando que se se criticarem a si próprias, irão cometer menos erros (Castilho & Gouveia, 2011).

Perls, Hefferline e Goodman (1951), Greenberg (1984), Blatt e Homann (1992) são mencionados no trabalho de Whelton e Greenberg (2005, referidos por Amaral, Castilho & Gouveia, 2010), uma vez que afirmaram que a “voz interna do autocrítico”

é, muitas vezes, oriunda do exterior e que foi retida ao longo do processo de desenvolvimento do indivíduo, indo ao encontro do que foi estudado por Gilbert e colaboradores (2004, referido por Amaral, Castilho & Gouveia, 2010), que sugeriram que as formas e funções do autocrítico refletem as habilidades responsáveis pela regulação das relações externas, como também o tom emocional inerente às mesmas.

Segundo Gilbert (2009), o autocrítico é um processo complexo com formas e funções específicas, afirmando que os indivíduos se criticam de diferentes maneiras e com fins vários.

### **2.2.1) Formas e Funções do Autocrítico**

Tal como foi dito no final do tópico anterior, os indivíduos podem apresentar formas e funções de autocrítico distintas (Gilbert, 2009), tornando assim o conceito de autocrítico, um conceito multidimensional.

Para Gilbert (2005), o autocrítico pode assumir a **função de autocorreção**, quando tenta precaver o sujeito em situações onde o mesmo pode cometer erros, ou então, pode assumir a **função de autoataque**, cujo objetivo é fazer mal a si próprio.

Em relação à **função de autocorreção**, e de acordo com o mesmo autor, a crítica feita está associada ao medo de ser inadequado e é lida como uma precaução, “para o meu próprio bem” (Amaral, Castilho & Gouveia, 2010, p.274) e tem como objetivo o aumento de esforço e empenho do sujeito numa próxima tentativa (Gilbert & Irons, 2004).

Por outro lado, no que toca à **função de autoataque**, esta tem por base fatores de estigmatização e de perseguição, como quando uma criança se dirige a outra, da qual não gosta e não se dá bem, com algum comportamento inadequado, é rotulada como sendo “má”, sendo alvo de repugnância e desprezo, interiorizando ela mesma esse rótulo, tomando-o como seu (Gilbert, 2005).

Estas duas funções, ou razões que levam as pessoas a autocríticarem-se, demarcam as possíveis formas que o autocrítico pode vir a tomar (Gilbert & Irons, 2004).

Deste modo, e no que concerne às formas do autocrítico, Gilbert (2005) aponta para a existência de três “eus”: o “Eu inadequado”, o “Eu tranquilizador” e o “Eu detestado”. O primeiro implica que o indivíduo se sinta inadequado face a situações de fracasso; o segundo exige que o indivíduo tenha a capacidade de se tranquilizar, de sentir compaixão por si em momentos de fracasso; por fim, o “Eu detestado” sente ódio de si quando passa por situações onde não obtém sucesso, tendo uma tendência agressiva para se magoar a si mesmo, e é normalmente despoletado quando o sujeito

falha em tarefas significativas, ou quando apenas tem a sensação de que não correu bem (Gilbert, 2005).

No entanto, Gilbert (2005) menciona Greenberg, Elliot e Foerster (1990), uma vez que estes autores defendem que, não obstante o autocrítico em si, importa o modo como o sujeito lida com as suas autoavaliações negativas e, além disso, é essa reação que poderá prever a evolução para sentimentos de desvalorização e impotência ou até mesmo para quadros psicopatológicos, como a depressão.

### **2.3) Autocompaixão e Autotranquilização (*self-soothing*)**

Ainda com base na teoria das mentalidades sociais, referida anteriormente, Gilbert (2005 referido por Gilbert & Procter, 2006) referiu que as competências da compaixão estavam relacionadas com as competências emocionais dos sujeitos. Na mesma linha de pensamento, o mesmo autor sugeriu que a autocompaixão, por sua vez, apresentava características semelhantes com a compaixão, desta vez dirigidas ao próprio sujeito, através de uma preocupação pelo seu próprio bem-estar e da tolerância do sujeito em lidar com situações que lhe causem desconforto (Gilbert & Procter, 2006). Assim, para Gilbert (2005, referido por Castilho & Gouveia, 2011a), a autocompaixão abarca uma combinação de emoções, pensamentos e comportamentos que nos despertam para o nosso próprio sofrimento, não no sentido de nos julgar, mas sim com o propósito de nos aliviar. Para Neff, Kirkpatrick e Rude (2007), a autocompaixão é uma atitude para conosco, que envolve a aceitação do nosso *eu*, dos aspetos da nossa vida que gostamos e dos aspetos que não gostamos tanto.

Desta forma, Gilbert (2005, referido por Neff, 2003) afirma que a autocompaixão exige que o sujeito esteja atento, disponível e sensível ao seu próprio sofrimento. Por exemplo, aquando situações de fracasso, é importante que o sujeito não procure evitar a sua experiência, mas que tente aliviar-se a si mesmo, por forma a recuperar o seu bem-estar (Gilbert, 2005, referido por Neff, 2003). Ademais, Neff (2003) acrescenta que a autocompaixão também implica que o sujeito adote uma postura compreensiva consigo mesmo, ao invés de julgadora, face à situação a que é exposto, encarando as suas limitações e dificuldades como inevitáveis, como partes constituintes do seu *ser* (Neff, Kirkpatrick & Rude, 2007). De maneira a tornar claro o conceito de autocompaixão, Neff (2012, p.2) afirmou que:

*Self-compassion entails being warm and understanding toward ourselves when we suffer, fail, or feel inadequate, rather than flagellating ourselves with self-criticism. It recognizes that being imperfect and experiencing life difficulties is inevitable, so we soothe and nurture ourselves when confronting our pain rather*

*than getting angry when life falls short of our ideals. We clearly acknowledge our problems and shortcomings without judgment, so we can do what's necessary to help ourselves. We can't always get what we want. We can't always be who we want to be. When this reality is denied or resisted, suffering arises in the form of stress, frustration, and self-criticism. When this reality is accepted with benevolence, however, we generate positive emotions of kindness and care that help us cope.*

No entanto, importa referir que a autocompaixão não se trata apenas de encarar as coisas pelo lado positivo, evitando sensações desagradáveis, como também requer que o sofrimento seja encarado de forma tranquila pelo sujeito, que ele seja capaz de ser compreensivo consigo mesmo (Neff, 2012).

Através de estudos feitos no âmbito da autocompaixão, Gilbert e Irons (2004) constataram que o incremento da autocompaixão estava associado a uma diminuição da ansiedade e depressão, mostrando que a autocompaixão é um forte preditor da saúde mental e do bem-estar. Corroborando estes resultados, Neff e colaboradores (2007) verificaram que a autocompaixão mantinha uma associação negativa com o autocrítico e com a ansiedade. Além disso, os mesmos autores observaram que, numa ordem inversa, a autocompaixão estava associada positivamente à inteligência emocional e à iniciativa pessoal (Neff *et al.*, 2007). Desta forma, com base nas suas potencialidades, a compaixão e, por sua vez, a autocompaixão "(...) demonstram assim ser duas características humanas de extrema relevância." (Hazan & Shaver, 1987, citados por Neves, 2011, p.6).

Com base nestes estudos, compreende-se que a autocompaixão ativa um sistema de segurança e de *soothing*, que relativiza o impacto de emoções que despoletem sensações desagradáveis (Gilbert & Irons, 2004). Assim, este sistema de segurança permite que o sujeito seja mais criativo na resolução de problemas (Gilbert, 2005b; Gillath, Shaver, & Mikulincer, 2005 referidos por Castilho Freitas, 2011).

Desta forma, a autocompaixão é uma estratégia de regulação emocional bastante útil, devido ao facto de permitir que os fracassos sejam encarados, pelos próprios alunos, de forma clara, cuidada e compreensiva (Castilho & Gouveia, 2011a). Ou seja, se os alunos conseguirem ser compassivos mediante experiências de insucesso, ou até mesmo de inadequação, conseguem uma atitude tolerante para consigo, pois reconhecem e aceitam que cometer erros faz parte da natureza humana (Castilho & Gouveia, 2011a). Por outras palavras, aceitam que o fracasso, o insucesso, a

inadequação, ou outra situação tida como desagradável para o *self*, seja algo “(...) que acontece a todos e não apenas ‘a mim’”. (Castilho & Gouveia, 2011<sup>a</sup>, p.205).

Por todas estas razões, afirma-se que a autocompaixão pode ser um elemento essencial da inteligência emocional (Neff, 2003a), pois a última envolve a capacidade para gerir e identificar as emoções e, além disso, com base nesta identificação, permite ainda que esta informação seja utilizada para orientar os pensamentos e comportamentos do indivíduo (Salovey & Mayer, 1990).

#### **2.4) Autocriticismo e Psicopatologia**

O autocriticismo relaciona-se com a psicopatologia na medida em que funciona quer como um aspeto da personalidade, associado, na sua maioria, a uma vulnerabilidade, característica da depressão (Blatt, 2004; Gilbert, 1998, 2002, referidos por Castilho & Gouveia, 2011), quer como um processo associado imediatamente à depressão ou, também, como um fator preditor de um deficiente ajustamento interpessoal (Birchwood *et al.*, 2001; Gilbert *et al.*, 2001, referidos por Castilho & Gouveia, 2011).

As características patológicas do autocriticismo encontram-se associadas a dois processos: a) ao nível de hostilidade, desprezo e repugnância remetida para si (Gilbert, 2000; Whelton & Greenberg, 2005, referidos por Castilho & Gouveia, 2011) e b) à inaptidão de se tranquilizar a si próprio (Neff, 2003, referidos por Castilho & Gouveia, 2011; Gilbert, 2005). Ou seja, a forma patológica do autocriticismo está relacionada com o conteúdo dos pensamentos autocríticos, mas também com os efeitos gerados pela raiva e repugnância subjacentes à crítica realizada a si mesmo.

Castilho e Gouveia (2011, p.70) referem que vários estudos confirmaram que o autocriticismo faz parte da personalidade e está intimamente ligado ao aparecimento de uma série de problemas psicológicos, como “(...) **depressão** (Blatt & Zuroff, 1992; Enns & Cox, 1997; Gilbert, 1998<sup>a</sup>, 2002a), **abuso de substâncias** (Potter-Efron, 2002), suicídio (Blatt, 1995; Fazaá & Page, 2003), **stress traumático** (Brewin, 2003; Lee, 2005), **perturbações de comportamento alimentar** (Steiger, Goldstein, Mongrain & Van der Feen, 1990), **ansiedade social** (Cox, Fleet & Stein, 2004), **perturbações de personalidade e regulação do afecto** (Lineham, 1993) e as **perturbações psicóticas** (Birchwood *et al.*, 2000; Gilbert & Irons, 2004; Zuroff, Santor & Mongrain, 2005).”, tal como Gilbert e colaboradores (2004, referido por Paiva, 2009) verificaram, a partir da prática clínica, onde comparam o processo do autocriticismo à existência de uma “voz interior”, como se uma parte do “eu” se revoltasse contra a outra, processo semelhante ao da esquizofrenia.

## 2.5) Autocriticismo e Autocompaixão no Contexto Educativo

Ao longo dos anos tem-se vindo a assistir a um aumento da exigência em contexto educativo, quer devido aos novos programas que vão sendo instituídos ao longo do percurso escolar, quer devido aos exames a que as crianças são sujeitas.

Já em 1984, Sarason (referido por Paiva, 2009) chamou a atenção para o papel que a autocrítica desempenha em situações de exame, uma vez que esta engloba tanto a depreciação pessoal que surge da comparação do “eu” com os outros, como abarca a disparidade entre o “eu” e os padrões de exigência do mesmo (Irons *et al.*, 2006, referidos por Paiva, 2009). Assim, dar atenção ao estudo acerca do autocriticismo pode revelar-se bastante útil.

Com base nestas evidências, Paiva (2009) decidiu estudar a relação entre a ansiedade em exames, a ansiedade social, o autocriticismo, as cognições e os comportamentos frequentes – os traços de aceitação e *mindfulness*. Neste estudo, o autor verifica que existe uma correlação positiva entre as cognições ansiosas com os fatores de autocriticismo, com a ansiedade e o evitamento social e, ainda, com os comportamentos de ansiedade face aos exames. De forma geral, Paiva (2009) conclui que quanto maior é a ansiedade face aos exames, em maior número surgem as cognições e comportamentos ansiosos, sendo também que a sensação de inadequação face aos fracassos, bem como o sentimento de repugnância por si próprio aumentam. Por seu turno, a capacidade de o indivíduo se tranquilizar a si próprio diminui.

De acordo com os resultados obtidos por Paiva (2009), consegue-se afirmar que quanto maior o número de cognições ansiosas, maior será o nível de autocriticismo, pois as críticas que fazem o “eu” aumentam a insegurança do próprio, uma vez que os pensamentos negativos acabam por afetar o desempenho nos momentos de avaliação, dado que não permitem a utilização de estratégias de estudo eficazes.

Indo ao encontro do estudo de Paiva (2009), Amaral, Castilho e Gouveia (2010) também chegaram à conclusão de que existe uma relação positiva entre o autocriticismo e pensamentos negativos. Já Gilbert (2005) afirma que as formas do autocriticismo estavam relacionadas com sentimentos negativos acerca do “eu”, como a repugnância. Por outro lado, o mesmo autor, aquando a sua investigação, verificou que a experiência de situações agradáveis, associadas a afetos positivos, está relacionada com a forma tranquilizadora do autocriticismo, onde o sujeito será capaz de se reconfortar a si próprio.

No contexto educativo, Neff (2003) constatou a existência de uma relação positiva entre a autocompaixão e a aprendizagem de novas competências, e de uma relação negativa com o evitamento de fracasso. Ainda no estudo de Neff (2003) foi possível realçar a eficácia e a utilidade da autocompaixão na gestão de experiências de fracasso, através de estratégias mais adaptativas, como, por exemplo, a aceitação dos fracassos como aspetos subjacentes à condição humana. Além disso, os estudos de Crocker e Canvello (2008, referidos por Neff, 2012) verificaram que os alunos com autocompaixão conseguem lidar melhor com situações de conflito, sendo que são mais capazes de se tranquilizarem a si e aos outros envolvidos, ao contrário dos alunos que não possuem autocompaixão, que tendem, por sua vez, a serem mais compreensivos com os outros, do que consigo mesmo.

Estes estudos corroboram a ideia de que a “*Self-compassion aids in coping with failure, such as academic failure.*” (Neely, Schallert, Mohammed, Roberts, & Chen, 2009; Neff, Hsieh, & Dejitterat, 2005, citados por Gilbert, McEwan, Matos & Ravis, 2011, p.240).

## 2.6) Avaliação do Autocriticismo

Vários autores desenvolveram escalas que permitissem avaliar, ou medir, o autocriticismo:

- Thompson e Zuroff (2000, referidos por Castilho & Gouveia, 2011) criaram uma escala de autocriticismo (***Self.criticism Scale*** – LOSC) que abrange dois domínios deste, o que tem origem nas comparações negativas com os outros e aquele que resulta do fracasso sentido internamente devido ao insucesso no alcance de metas exigidas pelo exterior.
- ***Forms of Self-Criticizing and Reassuring Scale*** - FSCRS (*Forms of Self-Criticizing/Attacking and Self-Reassuring Scale*, Gilbert, *et al.*, 2004; tradução e adaptação de Castilho & Pinto Gouveia, 2005, referidos por Paiva, 2009). Esta escala foi criada para avaliar a forma como as pessoas se autocriticam e autotranquilizam face a situações de fracasso e erro e é composta por 42 itens, expostos numa escala *likert* de 5 pontos, onde o 0 significa “não sou assim” e o 4 “sou extremamente assim” (Paiva, 2009).

Neste estudo, a escala utilizada será aquela que mede as funções do autocriticismo, a ***Forms of Self-Criticizing and Reassuring Scale*** - FSCRS (*Forms of Self-Criticizing/Attacking and Self-Reassuring Scale*, Gilbert, *et al.*, 2004; tradução e adaptação de Castilho & Pinto Gouveia, 2005, referidos por Paiva, 2009).

### **3. Emoções**

#### **3.1) Definição de Emoções**

Historicamente, as emoções já foram encaradas como processos disruptivos do pensamento racional e da tomada de decisão, como por exemplo na Antiga Grécia, onde defendiam que as emoções não eram fontes de informação credíveis (Lloyd, 1978, referido por Jorge, 2011). Não obstante tal realidade, nos dias de hoje, os psicólogos e os educadores estão cientes de que a iliteracia emocional pode causar problemas de adaptação na vida da criança e que a capacidade para compreender e lidar eficazmente com emoções é um elemento de base crucial e indicador de saúde mental (Jorge, 2011).

Algumas teorias e estudos dão maior enfoque às funções específicas e às componentes das emoções; outras dão maior peso aos fatores ambientais e relacionais, à relação com outros sistemas, como o cognitivo, o linguístico ou o motor, ou, por outro lado, importam-se mais com os fatores genéticos subjacentes (Frijda, 1994, referido por Santos, 2009).

Emoções são conjuntos complexos de reações, químicas e neurais, que assumem um papel regulador, levando, de um modo ou de outro, à criação de circunstâncias vantajosas para o organismo em que se manifestam. A sua maior função é auxiliar o organismo a conservar a vida (Damásio, 1994).

As aprendizagens e a cultura alteram a expressão das emoções e atribuem novos significados às situações. Assim, temos, por um lado, os processos biológicos determinantes das emoções e, por outro, os aspetos socioculturais (Griffithis, 1997, referido por Sprea, 2009). Embora as reações emocionais sejam o resultado da evolução biológica, segundo Griffithis (1997, referido por Sprea, 2009), em pessoas adultas estas reações tendem a complexificar-se devido à cultura e ao desenvolvimento individual. Nessa abordagem heterogénea observa-se a conjugação dos aspetos individuais e dos aspetos socioculturais inerentes às emoções.

Segundo Alves (2006), a emoção é a primeira forma de comunicação utilizada pelos seres humanos.

A emoção é tida como uma “motivação para a cognição e para o comportamento” (Santos, 2009), acabando por ser considerada muito importante no desenvolvimento humano, pois contribui para o funcionamento e para a organização do ser, uma vez que permite reagir à informação processada pelo organismo, em função de estímulos internos e externos, conduzindo, assim, o comportamento do sujeito (Izard, 1984, referido por Santos, 2009).

Carlson e Hatfiel (1992, referidos por Santos, 2009) definem emoção como sendo uma “(...) predisposição motivacional genética e adquirida para responder cognitivamente, fisiologicamente e comportamentalmente a determinados estímulos internos e externos (...)” (Santos, 2009, p.9).

Murray (1973, referido por Santos, 2009) encara as emoções como sendo reações fisiológicas e psicológicas que influenciam a percepção, a aprendizagem e o desempenho.

Para Lelord e André (2002, referidos por Santos, 2009), a emoção é uma reação do nosso organismo com três componentes: cognitiva, fisiológica e comportamental.

Apesar da pouca consensualidade entre definições, algo é transversal nas teorias: as emoções abarcam os processos neuronais, motores e experienciais (Santos, 2009).

De acordo com esta perspectiva, Ekman (1992) refere algumas características das emoções que sustentam a ideia de superação de tarefas essenciais ao desenvolvimento humano. Desta forma, este autor dá nota que as emoções surgem devido a avaliações automáticas, não diferem muito em relação às diferenças culturais, individuais e de aprendizagem, ocorrem também noutros primatas e manifestam-se tão rapidamente que às vezes o sujeito nem se apercebe, corroborando o caráter adaptativo das mesmas. Para além do referido, as emoções têm uma breve duração, são involuntárias e cada uma tem um padrão fisiológico diferente, acabando por serem responsáveis pela avaliação do ambiente que rodeia o indivíduo e pela reação adaptativa do indivíduo ao mesmo (Damásio, 2003, referido por Silva, 2010).

Apesar de não haver uma única definição de emoção, pois há autores que dão mais ênfase a fatores ambientais, outros autores a fatores genéticos, a verdade é que todas elas partem do pressuposto de que as emoções são essenciais ao ser humano, pois regulam toda a sua atividade.

Tal como Lelord e André (2002, referidos por Santos, 2009) defendem, as emoções são tão poderosas que é impossível não acreditar na sua influência nas nossas escolhas, nas nossas relações com os outros, nem mesmo na nossa saúde. Por isso, a expressão das emoções é benéfica para a saúde, enquanto a sua inibição, ou restrição, pode ser extremamente prejudicial à nossa saúde.

Ao nível psicológico, as emoções influenciam a atenção, alteram a ordem de respostas do sujeito e ativam os processos necessários relativos à memória (Santos, 2009). Além disso, influem também na percepção, através dos sentidos, acabando por alterar o processamento de informação e as respetivas ações (Santos, 2009).

No que toca às questões de desenvolvimento, as emoções, por desempenharem funções de adaptação, permitem que o sujeito progrida e tenha sucesso social e cognitivo, ao longo dos diferentes estádios de desenvolvimento (Izard & Ackerman, 2000).

No que concerne ao campo social, as emoções são responsáveis pela comunicação, devido às expressões associadas às mesmas, permitindo ao ser humano comunicar através do seu estado emocional (Levenson, 1994, referido por Santos, 2009).

Apesar de se reconhecer a importância das emoções, a sua definição não é tão consensual, e a busca deste mesmo consenso não é simples, devido à sua complexidade e diversidade de formas, como as sensações corporais e as expressões faciais, cuja explicação difere entre autores e entre modelos teóricos (Queirós, 1997, referido por Santos, 2009).

Apesar de toda a complicação que é definir as emoções, importa referir que, embora ajude, o importante não é defini-las, mas sim compreendê-las (Oatley & Jenkins, 2002, referidos por Santos, 2009).

A atenção dada ao estudo das emoções tem vindo a aumentar ao longo dos anos e, talvez por isso, a sua definição não seja consensual para todos que as estudam (Santos, 2009).

Todos os seres humanos possuem o mesmo conjunto de emoções que motivam o comportamento, o que difere é a forma e a frequência com que sentem determinada expressão, o tipo de experiências que esta produz e a maneira como encaram o seu resultado (Papalia, Olds & Feldman, 2001, referidos por Santos, 2009).

Silva (2010, p.11) cita Pinto (2001) na tentativa de sumariar uma possível definição de emoção: “A emoção é uma experiência subjectiva que envolve a pessoa toda, a mente e o corpo. É uma reacção complexa desencadeada por um estímulo ou pensamento e envolve reacções orgânicas e sensações pessoais. É uma resposta que envolve diferentes componentes, nomeadamente uma reacção observável, uma excitação fisiológica, uma interpretação cognitiva e uma experiência.”

Felizmente, e de acordo com Correia (2010, referido por Seabra, 2013), as emoções têm vindo a ser compreendidas como sendo adaptativas e funcionais, pois permitem que o indivíduo organize o seu pensamento, concentre a sua atenção e guie a sua conduta.

Deste modo, as emoções acabam por ser processos fulcrais do funcionamento humano, pois ocupam um lugar de destaque, não só na organização do desenvolvimento cerebral, como nas vertentes psicológica e social.

Ekman (2003, p.60), na introdução do livro *Emotions Revealed*, demonstra a importância das emoções no nosso dia a dia: “*Emotions determine the quality of our lives. They occur in every relationship we care about—in the workplace, in our friendships, in dealings with family members, and in our most intimate relationships*”. Ainda segundo este autor, as pessoas desejam ser felizes, não desejam sentir medo, raiva ou tristeza mas não podemos viver sem essas emoções, resta-nos então saber como lidar melhor com elas.

Damásio (2003, referido por Melo, 2005), com base no conceito de “emoções básicas” utilizado por Ekman pela primeira vez, divide as emoções em “emoções básicas” e “emoções sociais”, tendo em conta o papel que cada emoção desempenha no desenvolvimento do ser humano. O primeiro grupo diz respeito às emoções que são inatas e do qual fazem parte o medo, a raiva, a surpresa, a tristeza, a alegria e o nojo. Já o segundo grupo diz respeito a emoções como a vergonha, a culpa, entre outras, que resultam do processo de socialização.

### **3.2) Emoções e Sentimentos**

Ao falarmos de emoções devemos fazer sempre a distinção entre estas e sentimentos, uma vez que, para algumas pessoas, estes conceitos são tão próximos que “(...) emoções podem constituir um sentimento e vice-versa.” (Santos, 2009, p.7).

No entanto, Freitas-Magalhães, Castro e Batista (2009) afirmam que enquanto o sentimento diz respeito a processos cognitivos, as emoções acabam por ser reações imediatas a um estímulo específico, o que vai ao encontro de Damásio (2003, referido por Santos, 2009), pois este defende que as emoções ocorrem no corpo e os sentimentos, por sua vez, na mente.

Segundo Damásio (2000, referido por Silva, 2010), a distinção entre emoção e sentimento advém do facto da primeira ser orientada para o exterior, enquanto a segunda é orientada para o interior. Seguindo esta lógica, este mesmo autor afirma que o indivíduo experimenta a emoção, surgindo uma consequência interna, o sentimento.

### **3.3) Funções das Emoções**

As emoções permitem que os sujeitos regulem a sua vida, quer seja numa reação a uma situação específica, quer seja na regulação do estado interno do indivíduo (Sprea, 2009).

Segundo Damásio (1994), as emoções são responsáveis por diferentes funções, como reações básicas do indivíduo, mediante uma determinada situação e a regulação do estado interno do organismo, que permite que o corpo esteja preparado para a reação a adotar em cada situação. De forma geral, a citação de Damásio (1999) presente no trabalho de Silva (2010, p.15) enaltece a importância das emoções: “Resumindo, para certos grupos de estímulos claramente perigosos ou claramente valiosos, provenientes do meio interno ou externo, a evolução arranhou uma resposta à altura, sob a forma de emoção”. Esta índole adaptativa permite ao indivíduo responder às alterações provenientes do ambiente que o rodeia (Keltner & Gross, 1999, referidos por Santos, 2009).

Silva (2010) refere, ainda, que, para que um organismo viva, é imperativo que mantenha as condições mínimas exigidas, tais como a temperatura do corpo e os níveis de oxigénio no sangue, ou seja, aspetos fisiológicos nos quais as emoções também intervêm.

Além desta função de regulação, as emoções têm, igualmente, como funções, prever e planear ações futuras e participar em funções cognitivas e de comunicação (Damásio, 2000, referido por Silva, 2010). Com estas funções, as emoções permitem atribuir significado às situações (Damásio, 1994) e, ainda, segundo Jensen (2002, referido por Oliveira, 2008), ajudam o indivíduo no processo de tomada de decisão. Esta afirmação vai ao encontro do que foi defendido por Damásio (1994), uma vez que o autor associa a emoção à cognição, enaltecendo a sua importância nas relações que o indivíduo estabelece, não só consigo próprio, como com o mundo exterior.

De acordo com Santos (2009), no que concerne ao campo fisiológico, as emoções são responsáveis pela organização das respostas de vários sistemas, como a expressão facial, a voz, o tónus muscular, as atividades do sistema nervoso e do sistema endócrino, o que demonstra, uma vez mais, a importância das emoções no desenvolvimento do ser humano, pois é a regulação do estado interno que torna o indivíduo capaz de dar respostas eficazes nas situações com que se depara (Damásio, 2003, referido por Santos, 2009).

Justificando as funções supracitadas, os estudos realizados por Jesnen, Goleman e outros (2002, referidos por Oliveira, 2008) evidenciam que qualquer experiência que tenha associada uma emoção, mais facilmente será recordada no futuro, pois através da emoção tornou-se significativa para o sujeito.

De forma geral, e de acordo com Freitas-Magalhães, Castro e Batista (2009) as emoções possuem as seguintes funções: preparação para a ação; preparação da conduta e regulação da interação.

Embora não haja emoções “boas” e emoções “más”, aquando da avaliação de uma situação por parte do indivíduo, este pode encarar a emoção como positiva, quando o seu objetivo foi alcançado ou, por outro lado, como negativa quando não tem sucesso na realização do objetivo (Oatley & Jenkins, 2002, referidos por Santos, 2009). No entanto, e como se pode verificar ao longo deste capítulo, todas as emoções desempenham funções de extrema importância para os seres humanos, importantes para a sua evolução e sobrevivência.

Para Damásio (2000, referido por Neta *et al.*, 2008), tanto a emoção como a consciência estão ligadas à sobrevivência do organismo, chegando mesmo a ser o “*kit* de sobrevivência” dos organismos.

### **3.4) Expressão das Emoções e o seu Reconhecimento**

De acordo com Damásio (1996, referido por Sprea, 2009), emoção significa “movimento para fora”, descrevendo, assim, o efeito visível das emoções na musculatura humana. Esta exteriorização, ou expressão das emoções, configura uma componente essencial da experiência emocional do ser humano, porque, consoante a sua expressão, uma pessoa pode transmitir e/ou receber informação corporal acerca de algo através da expressão facial, intensificando a experiência emocional (Pinto, 2001, referido por Silva, 2010), iniciando uma comunicação não-verbal. Desta forma, cada emoção, segundo Sprea (2009), possui um comportamento muscular específico: a) alegria, expansão, b) tristeza, encolhimento, c) raiva, agressão, d) medo, contração, entre outras.

As expressões faciais devem acompanhar a experiência emocional devido à sua natureza involuntária, o que confere uma maior credibilidade às mesmas (Rosa, 2011). Ainda segundo esta autora, características como breve duração, simetria muscular e presença de ações musculares involuntárias são propriedades que acompanham as diferentes emoções, tornando-as sinais fiáveis de um possível comportamento.

Ao escrever sobre a interação social, Giddens (2001) citado por Silva (2010) remete para os estudos efetuados por Ekman e Friesen (1971) em populações nativas da Nova Guiné, onde os membros não tinham contato com o mundo exterior. Nestes estudos, Ekman e Friesen (1971) mostrava imagens de expressões faciais que remetiam para seis emoções diferentes e verificou que os membros conseguiam identificá-las, concluindo que as expressões faciais das emoções, tal como a sua leitura, eram inatas aos seres humanos.

De forma geral, as expressões faciais acabam por ser exteriorizações emocionais que causam impacto em quem as observa (Silva, 2010), pois os indivíduos usam as expressões faciais nas relações interpessoais com o objetivo de transmitir informação decorrente do seu estado emocional, uma vez que a “(...) expressão facial humana transmite informações, extremamente importantes, tais como a identidade, o sexo, a capacidade de contato ocular e expressão emocional, que são determinantes fundamentais na comunicação.” (Adolphs, 2002, referido por Santos, 2009, p.18).

Desta forma, a observação das expressões faciais, e a sua compreensão, pode ser importante no desempenho social dos indivíduos, pois refletem os estados emocionais de cada um, o que potencia as relações interpessoais equilibradas e saudáveis (Silva, 2010).

Segundo Aguiar (2008, referido por Santos, 2009), as expressões faciais das emoções são conteúdos não-verbais importantes na interação social devido ao facto de permitirem um rápido processamento de informação. Besche-Richard e Bungener (2008, referidos por Santos, 2009) dão igual importância à capacidade de identificar e interpretar as expressões faciais na relação social. Por fim, a expressão emocional, através das expressões faciais, é a forma de distinguir emoções com o objetivo de comunicar aos outros um conteúdo emocional em específico (Oatley & Jenkins, 2002, referidos por Santos, 2009).

Em relação ao reconhecimento das emoções através das expressões faciais, este exige algum conhecimento prévio acerca das emoções (Aguiar, 2008, referido por Santos, 2009).

Embora alguns estudos mostrem que as mulheres são mais capazes que os homens (Braconnier, 1996, referido por Santos, 2009), Burgoon, Buller e Woodal (1996, referidos por Leite, 2014) defendem que as expressões faciais das emoções são universalmente reconhecidas porque esta capacidade foi adquirida no passado da espécie humana, tornando-se inata.

Tudo isto corrobora o fato das emoções serem componentes essenciais do “*kit* de sobrevivência” com o qual nascemos equipados (Neta *et al.*, 2008). Além disso, Fridja (1986, referido por Alves, 2006) refere que as pessoas não têm apenas que lidar com as emoções propriamente ditas, mas também têm que saber como lidar com cada uma delas, dando ênfase ao domínio das competências emocionais inerentes à Inteligência Emocional.

#### **4. Inteligência Emocional**

##### **4.1) Definição de Inteligência Emocional**

O conceito de inteligência é o termo psicológico mais utilizado pelo público leigo (Sprinthall & Sprinthall, 1993), o qual utiliza muitas vezes sem saber o que é realmente a inteligência. No início da Psicologia, enquanto ciência, muitos autores encaravam a inteligência como algo absoluto. Esta visão começou a ser considerada demasiado simplista (Sprinthall & Sprinthall, 1993) e, por isso, em 1904, Spearman sugeriu uma teoria onde a inteligência era formada por dois componentes (o fator *g* e o(s) fator(es) *s*), em que o primeiro atuava como uma força impulsionadora para diversas aptidões, acabando por ativar os restantes fatores associados. Numa tentativa de aperfeiçoar a teoria de Spearman (1904), Thurstone, no ano de 1949, propôs que a inteligência era composta por vários fatores, cada um direcionado para uma tarefa específica (Sprinthall & Sprinthall, 1993), sendo seguido por Guilford (1967, referido por Sprinthall & Sprinthall, 1993) que afirmou que a inteligência era constituída por cento e vinte traços. Por sua vez, em 1985, Gardner sugeriu a teoria das inteligências múltiplas, onde defendia a existência de sete tipos de inteligência, acreditando este autor que os testes medidores de inteligência, criados até à altura, mediam apenas dois dos sete tipos por ele enunciados (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Para Gardner, o conceito de inteligência tem que abranger um "(...) conjunto de competências de resolução de problemas, que permitam ao indivíduo resolver os verdadeiros problemas (...) com que se defronta e, quando isso for adequado, criar um produto eficaz; deve também implicar um potencial para a descoberta ou criação de problemas, criando deste modo uma base para a aquisição de novos conhecimentos." (Gardner, 1985, citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.420).

A investigação relacionada com as emoções começou a crescer no final dos anos 70, havendo já nesta altura estudos comprovativos da relação entre a emoção e o pensamento (Mayer, Salovey & Caruso, 2004). Porém, só nos anos 90 surgiu o constructo de Inteligência Emocional devido a um "*boom*" na Psicologia (Mayer & Salovey, 1993; Mayer, Salovey & Caruso, 2000), sendo que nesta época a Psicologia, enquanto ciência, começou a abranger outras temáticas como a inteligência, o conhecimento não académico, as emoções e a sua relação com os processos cognitivos superiores e, ainda, a cognição (Mayer & Salovey, 1993; Mayer *et al.*, 2004). A partir daí, e até à data, segundo Teixeira (2010), os estudos relacionados com a inteligência emocional têm vindo a aumentar, em particular no contexto educativo.

Pioneiros no estudo da inteligência emocional, Mayer e Salovey definiram este constructo pela primeira vez em 1990 como sendo "(...) *the ability to monitor one's own and other feelings and emotions, to discriminate among them, and to use this information to guide one's thinking and action.*" (Mayer & Salovey, 1993, p.433).

A inteligência emocional “(...) envolve a capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual.” (Mayer & Salovey, 1997, citados por Bueno & Primi, 2003, p. 279).

De acordo com Goleman (2001), a inteligência emocional é a capacidade que o indivíduo tem para identificar as suas emoções e as dos outros, e permite geri-las em diferentes contextos, acabando por ir ao encontro do que é dito por Mayer e Salovey (1993), pois estes autores defendem que a inteligência emocional permite ao sujeito não só perceber, como exprimir a emoção, acabando por interiorizá-la no seu pensamento e utilizá-la para raciocinar e para regular a sua existência, em si e nos outros.

Salovey e Mayer (1990) referem que a inteligência emocional engloba um conjunto de competências relacionadas com a perceção, expressão e regulação das emoções, em si e nos outros, que têm utilidade na motivação, planeamento e no alcance dos objetivos de cada indivíduo e que se centram no reconhecimento dos estados emocionais para não só resolver problemas de forma eficaz, como também para regular o comportamento de acordo com as situações.

Segundo Goleman (1996, referido por Cardoso, 2011) a inteligência emocional permite aos indivíduos motivarem-se a si mesmos na concretização dos seus objetivos, pois ao regularem os seus estados emocionais, evitam que situações adversas constituam um entrave no alcance das metas pretendidas. Contudo, os percursores da inteligência emocional, Mayer e Salovey (1993) acharam a visão de Goleman incompleta, pois esta não tinha em consideração o pensamento sobre as emoções que era necessário na inteligência emocional. No entanto, os mesmos autores decidiram reformular a definição de inteligência emocional inicialmente por eles apresentada, enfatizando, agora, o pensamento associado às emoções, acabando por ver a inteligência emocional como sendo “(...) a capacidade de perceber, avaliar e expressar emoções com precisão; a capacidade de cessar e/ou gerar sentimentos quando este facilitam o pensamento; a capacidade de entender as emoções e o conhecimento emocional e a capacidade de regular as emoções para promover o crescimento emocional e intelectual.” (Mayer & Salovey, 1997, citados por Cardoso, 2011, p.10).

Em suma, a inteligência emocional, enquanto capacidade potenciadora de sucesso a qualquer nível, cada vez mais se torna essencial, não só no bem-estar, como também no desenvolvimento pessoal, profissional e social do indivíduo, pois, tal como Fernandes (2002, citado por Ribeiro, 2009, p. 493) afirma, “Não há dúvida que o sistema

emocional de uma pessoa constitui o agente essencial da sua ativação comportamental, da sua eficiência ou rentabilidade, do seu equilíbrio e bem-estar, da sua autonomia e independência, do seu crescimento e maturidade.”.

#### **4.2) Modelos de Inteligência Emocional**

A inteligência emocional tem por base competências que ajudam o sujeito a desenvolver esta mesma inteligência, tal como foi referido acima. Com base nestas competências, e em termos teóricos, podemos agrupar os modelos de inteligência emocional em dois tipos: os **modelos de capacidade mental**, que, ao se preocuparem com as competências mentais, ajudam o indivíduo a utilizar a informação advinda das emoções com o intuito de desenvolver os processos cognitivos, sendo exemplo disso o **Modelo de Mayer e Salovey**; e os **modelos mistos** que relacionam as capacidades mentais, como aspetos da personalidade, autoestima, entre outros, com os fatores motivacionais e afetivos, como é o caso do **Modelo de Bar-On** (Fenández-Berrocal & Ruiz, 2008).

##### ➤ **Modelo de Mayer e Salovey (1997) - modelo de capacidade mental**

Um modelo que faz referência a estas competências, dividindo-as em quatro fases, foi proposto por Mayer e Salovey (1997) onde, numa primeira fase, o indivíduo deve ser capaz de **identificar os estados emocionais**, os seus e os dos outros para, numa segunda fase, conseguir **compreender estes mesmos estados**, e perceber a forma como agem sobre o comportamento. Em seguida, o indivíduo deverá, no momento em que os estados emocionais acontecem, **refletir acerca dos mesmos** para, no final, conseguir **gerir estes mesmos estados**.

De acordo com Cardoso (2011), estas quatro fases organizam-se de forma hierárquica, tendo em conta a natureza dos processos cognitivos envolvidos em cada uma, tal como:

##### **a) Perceção e expressão das emoções**

É a capacidade do indivíduo para identificar as emoções e o conteúdo das mesmas, em si e nos outros, e de expressar as mesmas emoções (Mayer & Salovey, 1993; Mayer, Salovey & Caruso 2004). Ainda envolve a perceção de indícios emocionais presentes na expressão das emoções, quer seja através de expressões faciais ou do tom de voz (Mayer & Salovey, 1997).

##### **b) Assimilação de emoções**

Diz respeito à utilização das emoções de forma a facilitar o pensamento e as ações (Mayer *et al.*, 2004). Também se refere à assimilação das experiências emocionais no dia a dia (Mayer & Salovey, 1997).

##### **c) Compreensão e análise das emoções**

Remete para a percepção da veracidade das emoções e para a compreensão dos problemas emocionais, para a ação de acordo com as emoções (Teixeira, 2010). Traduz-se, igualmente, na capacidade para classificar as emoções, acabando por ser importante na resolução eficaz de problemas sociais (Mayer & Salovey, 1997).

#### **d) Gestão de emoções**

Significa a regulação, em si próprio e nos outros, e acaba por ser o nível mais complexo da hierarquia das competências subjacentes à inteligência emocional (Teixeira, 2010). Além disso, pressupõe que os conhecimentos relacionados com as emoções sejam postos em prática, tornando-se um processo progressivo de compreensão das emoções, em si e nos outros, como nas relações interpessoais (Mayer & Salovey, 1997).

Além disso, Salovey e Mayer (1990) enumeram três processos mentais que facilitam a análise da informação emocional:

- **Avaliação e expressão emocional**

Este processo permite uma melhor percepção dos estados emocionais, como também uma resposta mais rápida e eficaz face às situações, através de três componentes: i) as emoções no próprio, onde o indivíduo é capaz de avaliar e expressar o que sente, gerindo o seu comportamento; ii) as emoções nos outros, em que o indivíduo consegue avaliar as respostas dos outros que o rodeiam, permitindo uma seleção de comportamentos mais ajustados e, por sua vez, mais adaptativos, pois sustenta uma relação agradável e de cooperação interpessoal; iii) a empatia, que permite ao indivíduo compreender as emoções dos outros e experienciá-las em si mesmo.

- **Regulação emocional**

A regulação emocional é a capacidade de cada um para gerir, avaliar e regular as emoções que está a sentir. Tal como o anterior, este processo também se pode dividir em componentes, desta vez duas: regulação das próprias emoções e regulação das emoções nos outros.

- **Utilização de emoções**

Neste caso, a maneira como os indivíduos expressam as suas emoções e a forma como resolvem os problemas varia de pessoa para pessoa, uma vez que as emoções influenciam as estratégias inerentes à resolução de problemas.

Estes pressupostos teóricos levam a crer que vários problemas de ajustamento dos indivíduos encontram a sua origem em lacunas ao nível das emoções em si e ao nível da inteligência emocional (Mayer & Salovey, 1980, referidos por Cardoso, 2011).

➤ **Modelo de Bar-On (2000) – modelo misto**

Para além dos modelos baseados em competências mentais, existem os modelos mistos, como é o caso do modelo desenvolvido por Bar-On (2000, referido por Teixeira, 2010).

Bar-On (2006) acredita que a inteligência emocional é composta por dez competências, sendo estas o autoconceito, a autoconsciência emocional, a assertividade, a tolerância ao *stress*, o controlo dos impulsos, o sentido da realidade, a flexibilidade, a resolução de problemas, a empatia e as relações interpessoais. Ademais, acredita na existência de fatores que facilitam a inteligência emocional, sendo no seu total cinco: a responsabilidade social, o otimismo, a felicidade, a independência e a autoatualização (Bar-On, 2006).

O modelo criado por Bar-On (2006) desenvolveu-se a partir de diversos estudos empíricos, onde o autor do mesmo defendeu a aplicação do seu instrumento, *Emotional Quocient Inventory*, em vários contextos e populações, resultando numa melhor compreensão acerca dos comportamentos emocionais e sociais.

Embora este modelo tenha um considerável número de provas empíricas, Mayer, Salovey e Caruso (2000) opuseram-se ao mesmo, apresentando críticas ao nível da sua concetualização, uma vez que dava demasiada importância aos traços de personalidade.

Para esta investigação, optou-se por utilizar o **Modelo de Mayer e Salovey (1997)**, uma vez que é o que mais se enquadra nos objetivos da investigação.

### **4.3) Inteligência Emocional no Contexto Educativo**

A relação existente entre o desempenho escolar e a inteligência emocional tem vindo a ser cada vez mais estudada (Jorge, 2011). Apesar dos resultados dos diferentes estudos efetuados serem distintos, a maioria das investigações evidenciaram uma relação positiva entre a inteligência emocional e o desempenho, ou sucesso, escolar (Faria, 2011, referido por Jorge, 2011).

Todas estas investigações, independentemente do seu propósito, partem do pressuposto de que um indivíduo emocionalmente inteligente possui uma maior capacidade de compreensão e regulação dos estados emocionais (Scharfe, 2000, referido por Jorge, 2011). Do mesmo modo, Jorge (2011) afirma que estas investigações

também demonstram que a inteligência emocional, além de possuir um conjunto de capacidades mentais que se distanciam das medidas tradicionais do quociente de inteligência, também se torna um bom preditor de comportamentos e que se desenvolve com a idade e com a experiência de cada um (Brackett & Mayer, 2003; Mayer, Caruso & Salovey, 2000).

Nos dias de hoje, a sociedade e as escolas dão maior importância aos aspetos intelectuais e académicos, descurando as pertinentes competências emocionais e sociais, levando ao aumento de contextos competitivos (Teixeira, 2010). Aliás, de acordo com Fernández-Berrocal e Ruiz (2008), os aspetos relacionados com as competências emocionais são tidos pela sociedade como aspetos exclusivamente respeitantes ao domínio privado e pessoal de cada indivíduo.

Até ao início do séc. XXI, as investigações sobre o processo de aprendizagem das crianças têm tido a memória, o pensamento, o raciocínio e a linguagem como principais alvos (Oatley & Nundy, 2000, referidos por Teixeira, 2010). No entanto, a entrada neste século marcou o aparecimento de um novo alvo de interesse – os aspetos sociais e emocionais da aprendizagem (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008).

No que diz respeito ao contexto nacional, destaca-se o estudo realizado por Franco (2007, referido por Jorge, 2011), onde o autor procurou avaliar o impacto das capacidades emocionais na sala de aula, através de uma formação, sobre emoções, destinada a docentes. Em relação aos professores, os resultados permitiram observar mudanças nas atitudes dos mesmos na sala de aula, como por exemplo o reconhecimento de que as experiências da sala de aula são sentidas de formas muito distintas por cada aluno. Por outro lado, verificou-se uma maior abertura, por parte dos alunos, na relação com os professores.

Jorge (2011) refere o Modelo de Literacia Emocional de Brackett, Rivers, e Salovey (2008), como sendo o fruto de décadas de investigação na área da inteligência emocional (Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Mayer, 1990). Este mesmo modelo, através do ensino das competências associadas à inteligência emocional, permite uma melhoria no funcionamento pessoal, social e intelectual das crianças, uma vez que estas se tornam capazes de reconhecer (*Recognize*), compreender (*Understand*), nomear (*Learn*), expressar (*Express*) e regular (*Regulate*) as emoções, utilizando o acrónimo **RULER** para descrever o conjunto de capacidades que permite que as crianças consigam criar e utilizar estratégias que influenciam os seus estados emocionais e se adequem a si, ou a outro, e à situação em si.

Por tudo isto, esta educação emocional pode ser tida como um processo contínuo que visa potenciar o desenvolvimento emocional como suplemento do desenvolvimento cognitivo. Juntos tornam-se essenciais para o desenvolvimento geral da criança (Viloria, 2005, referido por Teixeira, 2010), sendo o seu fim último o bem-estar pessoal e social da mesma.

#### **4.4) Vantagens da Inteligência Emocional**

Rego e Fernandes (2005, referidos por Silva & Duarte, 2012) referem que, em 2003, Slaski e Cartwright verificaram que as pessoas com maior inteligência emocional conseguiam adaptar-se mais facilmente ao ambiente e lidavam melhor com as condicionalidades próprias da vida, além de que eram capazes de desenvolver redes de relações saudáveis e úteis no combate ao *stress*.

As crianças que, por sua vez, possuem competência emocional, conseguem expressar de forma adequada as emoções, compreender o significado dos estados e/ou expressões emocionais (Denham, 1998; Saarni, 1997, referidos por Alves, 2006).

De acordo com Denhan e colaboradores (1990, referidos por Alves, 2006), as crianças que expressam melhor as suas emoções são vistas, pelos seus professores, como crianças mais assertivas e menos agressivas.

Sendo assim, conclui-se que esta capacidade, bem utilizada, leva a uma integração da experiência emocional que permite ao indivíduo "(...) raciocinar com os estados emocionais para o amadurecimento psicológico." (Silva, 2011, p. 40). Então, e segundo o mesmo autor, o indivíduo, ao integrar corretamente as experiências emocionais, tem a possibilidade de aumentar a sua satisfação, melhorar o seu desenvolvimento pessoal e o seu autoconceito, bem como a sua autoestima, tornando-se um indivíduo confiante, otimista e capaz de assumir responsabilidades de forma equilibrada.

## **5. Autoeficácia**

### **5.1) Definição de Autoeficácia**

O conceito de autoeficácia foi desenvolvido por Bandura, integrado na teoria Social Cognitiva (1977). Segundo esta teoria, o comportamento dos indivíduos não é apenas uma reação aos estímulos externos, pois existe uma componente cognitiva, que interfere na receção e perceção desses estímulos, sendo esta responsável pela escolha do comportamento a adotar (Bandura, 2001).

Zimmerman (2000) define a autoeficácia como sendo a crença que o indivíduo possui em relação à sua capacidade para organizar e implementar as capacidades necessárias à realização de uma determinada tarefa. Para Schunk (1994, referido por Lourenço, 2007), a autoeficácia é algo que se constrói, podendo ser modificado, à medida que o indivíduo vai interiorizando e, conseqüentemente, aprendendo estratégias mais eficazes e adequadas à realização da tarefa com sucesso (Schunk, 1994, referido por Lourenço, 2007)

Nesta dissertação, define-se a autoeficácia com base na teoria desenvolvida por Bandura (1977), ou seja, como sendo a crença pessoal de que, através de esforço pessoal, é possível realizar com sucesso uma tarefa e alcançar o resultado desejado (Bandura, 2006). Esta definição vai ao encontro da noção de competência pessoal da autoria de Albert Bandura (2001), que, por sua vez, permite que os sujeitos estimem a possibilidade de realizarem as tarefas com sucesso e de alcançarem os resultados desejados, levando-os a formar expectativas. Nesta lógica, a autoeficácia prende-se com uma avaliação daquilo que os sujeitos acreditam ser capazes de fazer com as capacidades e competências que possuem. Para além disso, representa a nossa confiança na competência percebida para realizar uma dada tarefa (“eu posso...”, “eu consigo...”) (Bandura, 2001). Aliado a isto, o mesmo autor acredita que cada um de nós possui mecanismos que permitem gerir o que sente, as suas motivações e até mesmo as suas ações (Bandura, 2001).

Deste modo, o indivíduo é emissor e recetor de determinadas situações e, simultaneamente, estas mesmas situações irão conduzir o modo como o indivíduo irá pensar, sentir e comportar-se em tempos futuros (Bandura, 1989; Martínez & Salanova, 2006, referidos por Barros & Batista-dos-Santos, 2010).

Segundo Bzuneck (2001), as crenças de autoeficácia pertencem à classe das expectativas e, como o próprio nome indica, às expectativas ligadas ao *self*. Na área escolar, por exemplo, encara-se as crenças de autoeficácia como sendo convicções

peçoais em relação à capacidade para realizar uma determinada tarefa. Contudo, tal como realça Bzuneck (2001), as crenças de autoeficácia não se referem à questão de possuir ou não capacidades para executar a tarefa que possa surgir, ou seja, não é suficiente que o indivíduo seja capaz se este não acreditar na sua capacidade para realizar a tarefa. Deste modo, conforme Bandura (1994), a autoeficácia requer, não apenas as habilidades, mas, também, a crença na capacidade de exercer uma determinada conduta, o que é um elo importante entre o saber e o fazer. Assim, a autoeficácia refere-se às crenças que o indivíduo possui sobre o seu valor e as suas potencialidades (Vazquez, 2005, referido por Santos & Monteiro, 2000).

Cada indivíduo constrói as suas crenças a partir das capacidades que possui, ou seja, a autoeficácia foca-se na avaliação que cada um faz acerca da sua capacidade de realizar a tarefa a que se propõe (Bandura, 1994). Deste modo, a autoeficácia surge da convergência da informação que o sujeito adquire sobre as suas características pessoais, concomitantemente com informações acerca das características da tarefa a executar, tendo em conta o contexto e o momento da sua realização. Ao aliar estes dois tipos de informação, o indivíduo acaba por criar expectativas, as quais orientam o mesmo para uma visão futurista (Neves & Faria, 2009). Por outras palavras, no nosso quotidiano criamos juízos acerca das tarefas que realizamos e até mesmo daquilo que pensamos, ou seja, criamos as nossas próprias avaliações acerca das nossas capacidades para concretizar com sucesso uma determinada atividade, designando-se isto de autoeficácia (Lourenço, 2007).

Conforme o observado, as crenças de autoeficácia exercem um papel importante na determinação do comportamento e do pensamento (Bandura, 2001), no entanto, existem alguns fatores que exercem um papel significativo na origem e no desenvolvimento destas crenças de autoeficácia (Souza & Brito, 2008).

## **5.2) Origem da Autoeficácia**

Conforme afirma Souza e Brito (2008), as crenças de autoeficácia influenciam o modo como as pessoas sentem, pensam, se motivam e comportam e produzem esses efeitos diversos por meio de quatro processos principais: processos cognitivos; processos motivacionais; processos afetivos e processos de seleção.

Desta forma, e de acordo com Souza e Brito (2008), os processos cognitivos encontram-se vinculados à antecipação das próprias consequências; por sua vez, os processos afetivos estão relacionados com as reações emocionais dos indivíduos, como o *stress* e a ansiedade que os sujeitos experimentam nas situações que consideram

díficeis ou ameaçadoras e, por último, temos os processos de seleção, visto que os sujeitos escolhem o que irão desempenhar de acordo com aquilo que sentem e pensam ser capazes de executar com um elevado nível de sucesso (Souza & Brito, 2008).

É então necessário conhecer a forma como a autoeficácia é desenvolvida em cada ser humano, pois cada um recebe diversas informações de formas diferentes. Nesta ótica, a autoeficácia desenvolve-se a partir de quatro tipos de fontes de informação, nomeadamente, a experiência direta, a experiência vicariante, a persuasão verbal ou social e os estados, tanto físicos como emocionais (Bandura, 1994).

Quanto à **experiência direta**, esta corresponde às experiências que são vivenciadas no dia a dia pelo próprio indivíduo, que retém os sucessos e ganhos tidos em termos da execução de tarefas. São estes sucessos que irão contribuir para a construção fortificada da crença de autoeficácia (Bandura, 1994), uma vez que constituem a prova mais concreta de que o indivíduo consegue desempenhar os comportamentos ou executar as ações necessárias para a realização de uma determinada tarefa, alcançando, assim, os objetivos pretendidos (Fontaine, 2005, referido por Rodrigues & Barrera, 2007). Contudo, caso o indivíduo experiencie uma série de fracassos, esta experiência aumentará a crença de não ser capaz de realizar as tarefas em causa (Bandura, 1994).

No que diz respeito às **experiências vicariantes**, estas reportam-se à comparação com outros indivíduos, ou seja, à visualização de pessoas semelhantes a nós que tenham obtido, de modo frequente, sucesso na realização das suas tarefas. Esta observação, de acordo com Bandura (1994), irá reforçar as crenças de autoeficácia do indivíduo que as observa. Todavia, Bandura (1994) defende que estas experiências só contribuem para o desenvolvimento da autoeficácia se a pessoa que estiver a ser retratada for um modelo social relativamente próximo do indivíduo e se efetivamente, as competências que manifesta pareçam ser alcançáveis ao próprio.

Em termos de **persuasão verbal ou social**, Bandura (1994) defende que quando as capacidades para realizar a tarefa são transmitidas verbalmente ao indivíduo, estas acabam por ganhar maior peso, pois quando o indivíduo é lembrado das suas capacidades essenciais valoriza-se a si próprio, promovendo a sua autoeficácia. O mesmo autor acrescenta que, de modo inverso, os comentários negativos podem atingir o indivíduo, diminuindo a sua crença de autoeficácia (Bandura, 1994). Porém, Bandura (1994) defende que, se ao realizar a tarefa o indivíduo tiver um mau desempenho, esta persuasão verbal positiva pode não ser suficiente, pelo que é necessário promover experiências de sucesso aliadas a esta persuasão (Bandura, 1994). Em contexto

académico, por exemplo, a autoeficácia pode também ser desenvolvida quando é comunicado ao aluno que este possui capacidades e que pode alcançar os objetivos desejados na realização de uma determinada tarefa (Rodrigues & Barrera, 2007). No entanto, o aluno só acreditará que realmente é capaz se tal opinião for convincente e se este acreditar e confiar na pessoa que profere esta opinião (Rodrigues & Barrera, 2007).

Por fim, os **estados emocionais e físicos** também são importantes nas crenças de autoeficácia, uma vez que, tal como Bandura (1994, p.72) refere "*They interpret their stress reactions and tension as signs of vulnerability to poor performance.*". De acordo com Rodrigues e Barrera (2007), em contexto académico, por exemplo, os estados fisiológicos encontram-se relacionados com os estados emocionais do aluno e poderão ser outra fonte importante no desenvolvimento das crenças de autoeficácia. Desta forma, sentimentos como ansiedade, medo e desânimo podem levar o estudante a julgar-se como incapaz. Por outro lado, o bem-estar, o bom humor e o otimismo levam o aluno a acreditar e a confiar nas suas próprias capacidades. (Rodrigues & Barrera, 2007).

### 5.3) Distinção de Conceitos

A autoeficácia confunde-se, muitas vezes, com o **autoconceito**, uma vez que não são conceitos opostos, são conceitos distintos que se complementam. Segundo Bandura (1994), o autoconceito, tal como a autoeficácia desenvolve-se tendo por base, quer as experiências diretas, quer as experiências vicariante, aspetos referidos anteriormente. Neste sentido, o autoconceito reporta-se à perceção que cada um tem sobre si mesmo (Bandura, 1977). Posto isto, a "(...) autoeficácia faz parte do autoconceito e também, sem autoconceito positivo quanto a uma área de atividade, não haverá aplicação de esforço, assim como não poderá faltar o julgamento de autoeficácia, que focaliza aquela tarefa definida e circunstanciada." (Bzuneck, 2001, p. 117).

Não é apenas o autoconceito que é muitas vezes confundido com a autoeficácia. De acordo com Bzuneck (2001), também as **expectativas de resultados**, como a perceção do próprio indivíduo em ter controlo sobre a finalidade de cada situação em si. Exemplo disto são os indivíduos inseridos em contexto escolar que, muitas vezes, e apesar de terem altas crenças de autoeficácia para uma determinada atividade, podem não possuir grandes expectativas em relação ao resultado desta (Bzuneck, 2001). De um modo mais detalhado, as **expectativas de resultado** dizem respeito a um determinado comportamento por parte do indivíduo que resultará numa determinada

finalidade/resultado. Por outro lado, as crenças de autoeficácia são tidas como a crença que cada indivíduo pode ter acerca da forma como pode alcançar resultados com sucesso (Bandura, 1977).

Nesta ótica, são visíveis as diferenças existentes entre as expectativas de resultado e de eficácia. Embora ambas se refiram à crença do indivíduo que um determinado comportamento o levará a um certo resultado (Bandura, 1977), as expectativas de resultado remetem para as consequências que um determinado comportamento adotado poderá ter, enquanto as crenças de autoeficácia atentam na convicção de cada um em atingir determinado resultado com sucesso, a partir do manuseamento de meios para alcançar o objetivo desejado (Amaral, 1993).

#### **5.4) Crenças de Autoeficácia em Contexto Educativo**

A definição de aprendizagem foi sofrendo alterações e evoluindo com o tempo. Assim, no início do século XX, a aprendizagem era encarada como um processo de obtenção de respostas que visava apenas a amplificação do número de respostas corretas (Mayer, 1992, referido por Barros de Oliveira & Barros Oliveira, 1996). Já nas décadas de 50, a aprendizagem passa a ser considerada como a aquisição de conhecimento, segundo Barros de Oliveira e Barros Oliveira (1996), buscando dotar o indivíduo com cada vez mais conhecimentos. Com a chegada da década de 70, os mesmos autores afirmam que a aprendizagem começou a ser encarada como sendo a “construção de conhecimento” (Barros de Oliveira & Barros Oliveira, 1996), enaltecendo a influência de contextos ambientais e não apenas dos laboratoriais.

Esta dissertação encara a aprendizagem à luz do modelo interacionista, uma vez que este se refere, não só aos fatores externos, como também aos fatores internos, como condicionantes do processo de aprendizagem, ao assumir que são a origem do conhecimento e as atitudes do indivíduo que, de forma complementar, assumem as “rédeas” do processo de aprendizagem (Barros de Oliveira & Barros Oliveira, 1996).

Rosário e Almeida (2005, citados por Freire, 2009, p.280) concordam que “(...) a aprendizagem deve, acima de tudo, significar construção de destrezas cognitivas e conhecimento, significando a apropriação de mecanismos de busca e seleção de informação, assim como de processos de análise e resolução de problemas, que viabilizem a autonomia progressiva do aluno no aprender e no realizar, os quais se prolongam por toda a vida.”.

Quando a discussão envolve o tema “aprendizagem escolar”, imediatamente vêm à tona conceitos como sucesso e/ou insucesso. Importa, então, definir estes conceitos e saber os fatores subjacentes a cada um, para, posteriormente, observar de que forma

as emoções podem influenciar estes conceitos antagônicos. Nesta lógica, as escolas e a cultura têm dado primazia à inteligência meramente acadêmica, desvalorizando a inteligência emocional que prepara, efetivamente, os alunos para defrontarem as dificuldades e agarrarem as oportunidades (Ribeiro, 2009).

Deste modo, segundo Tavares e Santiago (2001, referidos por Silva & Duarte, 2012), o sucesso é encarado como a relação entre aquilo que se pretende atingir e aquilo que realmente se consegue e, em contexto escolar, o conceito de sucesso escolar remete diretamente para o desempenho dos alunos. Por outro lado, o insucesso é representado pelo baixo rendimento escolar dos alunos que não foram capazes de alcançar resultados, objetivos e/ou competências, desejáveis numa certa altura (Silva & Duarte, 2012). No entanto, os mesmos autores ainda acrescentam que os níveis de sucesso e/ou insucesso se relacionam com outras variáveis como "(...) a inteligência, o esforço, a dificuldade da tarefa, o cansaço, os currículos e as atividades, os programas, a escola e a influência do professor, (...) o contexto socioeconómico e familiar, os fatores cognitivos e não cognitivos (variáveis psicossociais) ligados ao estudante." (Silva & Duarte, 2012, p. 70). Ribeiro (2009, p. 478) acrescenta que "(...) a vida emocional é um domínio que, tão seguramente como a matemática ou a leitura, pode ser tratado com a maior ou menor perícia e exige o seu próprio conjunto de competências específicas."

Além disso, Freire (2009) acrescenta que a aprendizagem académica desempenha um papel muito importante no desenvolvimento de cada indivíduo e na sua integração social. E, nesta ordem de ideias, o mesmo autor refere que a escola deve, não só transmitir conhecimentos, como fomentar a aquisição destes mesmos conhecimentos com base na compreensão, de maneira a valorizar os progressos das crianças, "(...) favorecer a independência, a autonomia e a criatividade dos alunos. De acordo com isto, cabe-lhe promover habilidades transversais aos conteúdos curriculares, que capacitem os alunos a gerirem suas aprendizagens." (Freire, 2009, p.278).

Deste modo, o mais correto será falar em aprendizagem no seu sentido holístico, pois tal como Ribeiro (2009, p.472) afirma, "(...) falar de aprendizagem 'holística' ou total significa aprender com a confluência de três atividades: pensar (pensamento), sentir (sentimento) e agir (ação)". Posto isto, e de forma mais sintetizada, o indivíduo, na sua globalidade, está comprometido com o seu processo de aprendizagem, pois o mesmo engloba "(...) todas as capacidades, emoções, habilidades, sentimentos e motivações." (Ontoria, Gómez & Molina, 2004, citados por Ribeiro, 2009, p. 472).

Seguindo esta ordem de ideias, Machado e colaboradores (2008, referidos por Silva & Duarte, 2012), destacam a componente emocional, afirmando existir uma

correlação entre esta mesma componente e o sucesso social e escolar. Ao encontro do que acima foi dito, Martim e Boeck (1999, citados por Silva & Duarte, 2012, p. 70) enfatizam que o sucesso é determinado por vários fatores, nomeadamente pela compreensão e gestão “(...) das emoções próprias e alheias.”. Além disso, Silva e Duarte (2012, p. 72) remetem para o trabalho de Rego e Fernandes (2005), onde estes últimos autores puderam constatar que as boas aprendizagens e os bons desempenhos devem-se a uma “(...) reunião sinérgica das aptidões racionais e emocionais.”.

Ribeiro (2009) afirma que as crianças que lidam bem com as suas emoções alcançam melhores resultados, quando comparadas com outras crianças que, a nível intelectual são bem desenvolvidas, mas pecam na competência emocional. A mesma autora chama ainda à atenção para o tratamento que devemos dar às emoções, pois a inteligência emocional potencia a aprendizagem, acabando por ser algo extraordinariamente positivo para os alunos.

Por estas razões, Silva e Duarte (2012, p. 71) afirmam no seu estudo que é “(...) imprescindível consolidar a inteligência racional e o mundo das emoções com vista a poder compreender e interpretar o que nos rodeia.”.

Tal como previamente referido, as crenças de autoeficácia referem-se à percepção que o indivíduo possui sobre as suas próprias capacidades, não sendo, necessariamente, uma avaliação fidedigna e real das mesmas (Bandura, 1994). Assim, “(...) a autoeficácia é uma avaliação de competência para desempenhar uma determinada atividade em um momento específico (...)” (Pajares, 1996, citado por Souza & Brito, 2008, p.196). Neste enquadramento, compreendemos que as pessoas com crenças de autoeficácia elevadas lidam melhor com as suas emoções e conseguem antecipar resultados positivos, pois possuem percepções mais favoráveis em relação às suas capacidades (Rodrigues & Barrera, 2007).

Na psicologia educacional, para além do enfoque nas capacidades dos alunos, (a nível cognitivo e metacognitivo), tem sido conferida uma crescente atenção ao estudo dos fatores afetivos envolvidos na aprendizagem, por se acreditar que estes exercem um papel importante no desempenho escolar (Souza & Brito, 2008).

A crença de autoeficácia identifica-se com a própria “ (...) capacidade de organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir determinadas realizações.” (Bandura, 1997, citado por Souza & Brito, 2008, p.195). Assim, a autoeficácia refere-se às crenças e às expectativas que o aluno forma acerca das suas capacidades para executar tarefas, alcançar objetivos e atingir os resultados esperados no contexto escolar (Bandura, 1997).

Assim, no contexto escolar, e segundo Serpa (2012), as crenças de autoeficácia têm o poder de determinar o nível de realização que os indivíduos podem vir a alcançar,

indo ao encontro do estudo feito por Rosário, Soares, Núñez, González-Pienda e Simões (2004), onde se defende que os alunos com uma alta autoeficácia apresentam menos sintomas de ansiedade. Com base nestes resultados, conclui-se que o desenvolvimento de crenças de autoeficácia, ao longo do processo de aprendizagem, exerce uma influência significativa na gestão da ansiedade, moderando os níveis da mesma (Rosário, Soares, Núñez, González-Pienda & Simões, 2004).

### **5.5) Avaliação da Autoeficácia**

A referência às origens e fatores associados a autoeficácia, mostra a necessidade de se explicar o modo como este conceito é avaliado. O próprio autor da teoria social cognitiva (Bandura, 1977) propõe que as crenças de autoeficácia sejam avaliadas segundo juízos específicos de capacidade, os quais devem ter em conta a exigência requerida numa determinada tarefa, o tipo de atividade com que o indivíduo se depara, bem como as diversas situações do quotidiano (Bandura, 1997), como, por exemplo, as situações de avaliação. Quer isto dizer que a avaliação deverá abranger aspetos que contemplem as tarefas em si mesmas, a função destas e o contexto em que o indivíduo as desenvolve, sendo que, para tal, esta medição não deverá ser feita de modo comparativo com o desempenho de outros indivíduos (Zimmerman, 2000).

De seguida, enumeram-se alguns instrumentos utilizados para avaliar a autoeficácia, traduzidos e validados para a população portuguesa:

- **The General Self-Efficacy Scale** (Escala de Auto-Eficácia Geral Percebida) de Schwarzer e Jerusalem (1995, referidos por Araújo & Moura, 2011), foi criada para avaliar um cômputo geral de autoeficácia percebida, com o objetivo de prever a capacidade de superar as dificuldades diárias como também a adaptação do indivíduo após sentir estas dificuldades (Araújo & Moura, 2011). Trata-se de um instrumento do tipo *Lickert* com 10 itens numa escala de 1 a 5, sendo que quanto maior a pontuação, maior a percepção de autoeficácia. Cada item da escala refere-se ao alcance de metas e insinua uma atribuição interna estável de sucesso (Araújo & Moura, 2011);
- **The Multidimensional Scales of Perceived Academic Efficacy** (Bandura, 1990), versão portuguesa Escala Multidimensional de Auto-eficácia Percebida (Teixeira, 2008, referido por Delgado, 2012), tem 57 itens distribuídos por 9 escalas, avaliados a partir de uma escala do tipo Likert, de cinco pontos. As nove escalas correspondem às áreas mais significativas do funcionamento psicológico dos adolescentes, como a obtenção de recursos sociais, a

aprendizagem autorregulada, os tempos livres e atividades extracurriculares, a autorregulação, entre outros aspetos (Delgado, 2012).

- **Self-Efficacy Questionnaire for Children** (Muris, 2001, referido por Batista, 2011), versão portuguesa Questionário de Autoeficácia para Crianças de Nogueira (2008, referido por Batista, 2011), tem como objetivo avaliar as crenças de autoeficácia nos domínios académico, social e emocional dos sujeitos. É composto por 24 itens, distribuídos por três dimensões: Autoeficácia, Autoeficácia Social e Autoeficácia Emocional. As respostas são dadas em formato *Likert*, de 1 a 5 (Batista, 2011).

## **6. Programas de Competências Sociais e Emocionais**

Em busca da consolidação da inteligência emocional, com o objetivo de estimular o desenvolvimento das crianças, já foram criados alguns programas, como por exemplo:

- **SEL - *Social and Emotional Learning***, tem a sua origem nos EUA e, através da implementação e desenvolvimento de competências práticas, sociais e emocionais num contexto estimulante e positivo, pretendem prevenir problemas sociais e emocionais (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008).
- **“*Social and Emotional Aspects of Learning*” (SEAL)**, que surgiu no Reino Unido. Através da criação do *State Secretariat for Children, Schools and Families Department*, tentou-se garantir a satisfação das crianças e dos jovens. Este movimento foi implementado em escolas primárias e secundárias com base na ideia de que os problemas afetivos pelos quais o público alvo passa se devem a fatores de risco sociais e emocionais. Os princípios subjacentes a este movimento prendem-se com os dos programas SEL (*Social and Emotional Learning*) referidos anteriormente (Unicef, 2007, referido por Teixeira, 2010).
- **“Programa Crescer a Brincar”**, da autoria de Paulo Moreira (2005, referido por Esteves 2011), foi criado com o intuito de promover comportamentos de proteção, como a promoção de competências, emocionais e cognitivas, e o envolvimento de pais e professores neste mesmo processo, para combater os fatores de risco que põem em causa o desenvolvimento da criança. Sendo as crianças do 1º ciclo o público-alvo do programa, e visto ser um programa de aplicação longitudinal, a Associação Prevenir, como gestora do projeto, decidiu que a sua implementação ficaria a cargo dos professores em contexto de sala de aula, através da utilização de um manual teórico de apoio e dois manuais práticos que, recorrendo a jogos e a histórias, abordavam temas como disciplina, autocontrolo, autoestima, identificação e diferenciação emocional, competências sociais, gestão emocional e tomada de decisão (Esteves, 2011). Os resultados, até agora verificados, têm revelado o progresso das crianças, pois estas evidenciam melhorias a nível comportamental, autocontrolo, aceitação dos pares, identificação e diferenciação emocional, assertividade e de tomada de decisão. Estes resultados foram notados através de instrumentos que avaliaram a autoeficácia, a autoeficácia emocional, o comportamento e o desempenho escolar das crianças (Esteves, 2011).
- **“Projeto CIEE – Clube Inteligência Emocional na Escola”**, criado pela Professora Doutora Manuela Queirós, aquando a defesa da sua tese de doutoramento. Este visa, recorrendo-se da educação e desenvolvimento de competências emocionais, promover a inteligência emocional, de forma a dotar

as crianças de competências que elas possam usar para diminuir os comportamentos de risco, melhorando o seu desempenho em vários contextos: escolar, familiar e em sociedade. A “estreia” do projeto ocorreu no ano letivo 2005/2006 na Escola EB 2/3 de S. João da Madeira com os alunos do 2º ciclo. Até então, são doze as escolas que já possuem o seu Clube de Inteligência Emocional a funcionar, com a colaboração de professores, psicólogos e alunos, desde o 2º ciclo ao ensino secundário. A operacionalização do projeto faz-se ao longo do ano letivo, em que durante um bloco de 90 minutos semanal, os alunos aprendem a conhecer-se a si próprios, a saber lidar de forma saudável com as suas emoções e a encarar a felicidade e o sucesso como algo que depende do conhecimento que cada um tem de si.

Os programas referidos anteriormente foram criados com base no conceito de inteligência emocional de Mayer, Caruso e Salovey (2000) e enquadram-se no tipo de programas preventivos de problemas e comportamentos desajustados (Murta, 2006, referidos por Teixeira, 2010).

Teixeira (2010), no seu estudo, refere que em Espanha vários têm sido os programas desenvolvidos nesta área, destinados a crianças e jovens no contexto escolar, tais como: **Programa de Reforço nas Habilidades Sociais, Auto estima e Resolução de Problemas** (Arándiga, 1994); **Programa de Ensino de Habilidades de Interação Social – PEHIS** (Casares, 1999); **Programa S.L e L.E: Ser inteligente Com as Emoções** (Arándiga, 2000); **Programa de Educação Emocional** (Bisquerra & Cassá, 2003) e o **Programa Sentir e Pensar** (Ybarroba, 2004).

Murta (2006, referido por Teixeira, 2010) refere a análise feita por Durlak e Wells em 1997, onde constataram que os programas de prevenção de problemas sociais e emocionais que centravam os seus esforços na alteração do ambiente escolar e nas estratégias individuais eram benéficos na redução dos problemas supracitados e, ainda, no aumento das competências emocionais das crianças.

Posto isto, com base em tudo o que foi referido neste capítulo, depreende-se que os programas criados daqui em diante devem promover o desenvolvimento da competência emocional e as habilidades sociais, pois importa ajudar as crianças a aumentarem a sua consciência emocional, a compreenderem e falarem sobre os seus estados emocionais, desenvolvendo, por consequência, a sua capacidade de resolver os problemas que enfrentam em contexto educativo.

# Capítulo II

---

## METODOLOGIA

O enquadramento teórico realizado no capítulo anterior desenrola-se no sentido de estudar o desenvolvimento de competências sociais e emocionais existentes no processo de autoeficácia, com o objetivo de gerir a ansiedade face aos testes e o autocrítico associado, em crianças do 1º ciclo do ensino básico.

Nesta ótica, surge um estudo empírico, cujas opções metodológicas e as suas sustentações serão descritas neste capítulo, pois a metodologia é a “(...) organização crítica das práticas de investigação.” (Ferreira de Almeida & Pinto, 1982, p.84). Desta forma, apresenta-se o objetivo do estudo, o *design* metodológico da investigação, as hipóteses e a amostra, os instrumentos e os procedimentos adotados, quer na recolha dos dados, quer na análise dos mesmos.

### **1. Objetivo do Estudo**

De forma geral, este estudo pretende saber se a estimulação do processo de autoeficácia interfere no sexo dos participantes, nos sintomas de ansiedade, de ansiedade face aos testes e no autocrítico; avaliar a pertinência e adequação da sessão sobre a autoeficácia e, ainda, saber se um programa de competências sociais e emocionais tem influência no processo de autoeficácia académica de crianças do 1º ciclo do ensino básico.

### **2. Design Metodológico**

Neste estudo, adotou-se um plano experimental (Almeida & Freire, 2008), uma vez que a investigação incidiu sobre dois grupos, **experimental (G1)** e **controlo (G2)**, acabando por ser o plano que melhor se adequava aos propósitos do estudo em questão, pois confere ao mesmo uma melhor validade interna (Cohen, Manion & Morrison, 2007). No entanto, o recurso a este plano não possibilita o controlo de variáveis parasitas (Almeida & Freire, 2008), sendo que, para combater esta lacuna, os dois grupos passaram por dois momentos de avaliação semelhantes, **pré-teste** e **pós-teste**, pois desta forma aumenta-se a probabilidade de controlo de fatores de diversas ordens e consegue-se verificar os efeitos da investigação em causa (Almeida & Freire, 2008).

Por forma a concretizar-se os objetivos da investigação, recorreu-se à utilização de dois métodos de investigação: quantitativo e qualitativo, pois tal como Minayo (1994, referido por Dalfovo, Lana & Silveira, 2008) refere, as duas abordagens podem ser utilizadas em simultâneo no mesmo estudo, e “(...) uma pesquisa quantitativa pode conduzir o investigador à escolha de um problema particular a ser analisado em toda sua complexidade, através de métodos e técnicas qualitativas e vice-versa (...)” (Minayo, 1994, citado por Dalfovo, Lana & Silveira, 2008, p.11).

A **abordagem quantitativa** usa a análise estatística para poder determinar padrões existentes nos dados e o significado dos mesmos (Fonseca, 2008). Assim, segundo Gunther (2006, referido por Fernandes da Silva, 2010), esta abordagem permite controlar o contexto, reduzir, ou até mesmo eliminar, variáveis parasitas, objetividade e neutralidade na investigação, pois as crenças pessoais não são tidas em conta.

Por sua vez, a **abordagem qualitativa** permite analisar a percepção de relações com base em experiências (Bogdan & Biklen, 1994), utiliza crenças, valores, hábitos, atitudes e opiniões, atribuindo significados aos comportamentos (Fernandes da Silva, 2010). Desta forma, esta abordagem enriquece os dados com pormenores explicativos, repletos de interpretações específicas, o que complementa o rigor da abordagem quantitativa (Coutinho & Chaves, 2002).

Nesta lógica, a utilização destas duas abordagens potencia a exploração de dados, e, conseqüente, a sua interpretação, pois quando utilizadas corretamente “(...) podem contribuir efectivamente para a procura de construção de teorias, formulação e teste de hipóteses, ou seja, melhor conhecimento da realidade.” (Minayo & Sanches, 1993, citados por Fonseca, 2008, p.3).

### **3. Hipóteses de Investigação**

A grande questão de partida desta investigação parte da educação de competências sociais e emocionais como ferramenta para o incremento dos processos de autoeficácia: a intervenção ao nível das competências sociais e emocionais influencia os processos de autoeficácia académica?

A partir desta questão surgiram três estudos, que serão apresentados de seguida, tal como as hipóteses subjacentes a cada um.

**Estudo 1** - Estudo da relação entre a autoeficácia académica e o sexo dos participantes, o autocrítico, a ansiedade e a ansiedade face aos testes.

**H0:** Não há relação entre a autoeficácia académica e o sexo dos participantes, o autocrítico, a ansiedade e a ansiedade face aos testes

**-H01:** Não há relação entre a autoeficácia académica e o sexo dos participantes;

**-H02:** Não há relação entre a autoeficácia académica e o autocrítico;

**-H03:** Não há relação entre a autoeficácia académica e a ansiedade;

**-H04:** Não há relação entre a autoeficácia académica e a ansiedade face aos testes.

**1.1)** Estudo da capacidade de predição da autoeficácia académica através do autocrítico, da ansiedade e da ansiedade face aos testes.

**H0:** O autocrítico, a ansiedade e a ansiedade face aos testes não são variáveis preditoras da autoeficácia académica.

**-H01:** O autocrítico não é uma variável preditora da autoeficácia académica;

**-H02:** A Ansiedade não é uma variável preditora da autoeficácia académica;

**-H03:** A Ansiedade face aos testes não é uma variável preditora da autoeficácia académica.

**Estudo 2** – Avaliação da pertinência e adequação da sessão sobre a autoeficácia.

**Estudo 3** – Avaliação do impacto da intervenção do programa de desenvolvimento de competências sociais e emocionais na autoeficácia académica.

**H0:** Não há efeito de interação significativo da promoção da Inteligência Emocional nos processos de Autoeficácia Académica entre o tempo e os grupos.

#### **4. Amostra**

Os participantes, ao contrário do ideal, não foram selecionados aleatoriamente, devido a razões externas à investigação, como a disponibilidade das escolas e das turmas para a aplicação do programa.

No início da investigação calculava-se uma amostra de 224 participantes, número este que sofreu alterações, pois verificou-se alguma mortalidade da amostra. Assim, no final do estudo, verificou-se uma amostra de **176 participantes**, sendo **96 do grupo experimental (G1)** e **80 do grupo de controlo (G2)** (distribuição Anexo I).

Tendo em conta a não aleatoriedade da distribuição da amostra, não se pode considerar os grupos experimental e controlo equivalentes (Almeida & Freire, 2008). No entanto, por forma a diminuir possíveis disparidades entre os grupos, teve-se em atenção determinados critérios, como o sexo, a idade e o ano de frequência do 1º ciclo do ensino básico, tentando homogeneizar estes grupos o máximo possível.

Desta forma, a amostra, é composta por 14 turmas, 8 do 3º ano de escolaridade e 6 do 4º ano de escolaridade, oriundas de seis escolas do Concelho da Ribeira Grande.

O quadro seguinte (Quadro 1) apresenta o número de sujeitos da amostra, tendo em conta as variáveis escola e o género

**Quadro 1-** Distribuição da amostra em relação à escola e ao género.

Escola	Sexo				Total	
	Masculino		Feminino			
	N	%	N	%		
(A)	13	7,4%	9	5,1%	22	12,5%
(B)	14	8%	12	6,8%	26	14,8%
(C)	5	2,8%	5	2,8%	10	5,7%
(D)	23	13,1%	23	13,1%	46	26,1%
(E)	11	6,2%	13	7,4%	24	13,6%
(F)	26	14,8%	22	12,5%	48	27,3%
Total	<b>92</b>	<b>52,3%</b>	<b>84</b>	<b>47,7%</b>	<b>176</b>	<b>100%</b>

Fazendo a leitura do quadro, a amostra integrou um total de N=176 crianças, sendo 92 do sexo masculino e 84 do sexo feminino.

A **média de idades** dos participantes é de 9,09, sendo a idade mínima 8 anos e a máxima 12 anos (distribuição Anexo I). Em relação ao **nível socioeconómico**, verificou-se que o nível baixo foi o que sobressaiu, com 104 participantes (distribuição Anexo I).

Importa referir que, apesar de alguns participantes (N= 9 – 5,1%) integrarem o **Núcleo de Necessidades Educativas Especiais** (distribuição Anexo I), a participação dos mesmos na investigação não sofreu qualquer alteração, uma vez que foram excluídos, à *priori*, todos os casos que não possuíam condições de participar.

Além disso, no que concerne a **reprovações**, constatou-se que a maioria dos participantes, 97, nunca reprovou (Quadro 2).

**Quadro 2-** Distribuição da amostra em relação às reprovações.

	Já reprovou algum ano?	
	N	%
Sim	58	37,4%
Não	97	62,6%
<b>Total</b>	<b>155</b>	<b>88,1%</b>
Não sabe/Não responde	21	11,9%
<b>Total</b>	<b>176</b>	<b>100%</b>

## **5. Instrumentos**

Este ponto é destinado à descrição detalhada dos instrumentos de medida utilizados na investigação em causa, quer sejam de carácter quantitativo, ou de carácter qualitativo. Sendo assim, de acordo com os objetivos estabelecidos, a recolha de dados ocorreu a partir de seis instrumentos: a) **Questionário de Inteligência Emocional** de Barreto Carvalho e Caldeira (2014) (QIEC-R); b) **Depression, Anxiety Stress Scale**

(Lovibond & Lovibond, 1995), versão portuguesa e adaptada por Pais Ribeiro, Honrado e Leal (2004) (EADS-21); c) **Questionário de Ansiedade face aos Testes** de Rosário e Soares (2004) (QAT); d) **Forms of Self-Criticizing and Reassuring Scale** (Gilbert, *et al.*, 2004), traduzida e adaptada por Castilho e Pinto-Gouveia (2005) (FSCRS); e) **Self-Efficacy Questionnaire for Children** (Nogueira, 2008) (SEQ) e f) **Diário de bordo, Ficha individual e Ficha de avaliação da sessão**, elaborados especificamente para esta investigação.

### **5.1) Questionário de Inteligência Emocional para Crianças, versão para investigação de Barreto Carvalho e Caldeira (2014)**

A versão para investigação do Questionário de Inteligência Emocional para Crianças (QIEC-R), de Barreto Carvalho e Caldeira (2014) é composta por 34 itens e as respostas são feitas através de uma escala tipo *Likert* de cinco pontos (1: “*Nunca*”; 2: “*Quase nunca*”; 3: “*Às vezes*”; 4: “*Muitas vezes*”; 5: “*Sempre*”).

A construção do questionário orientou-se pelos trabalhos desenvolvidos por Mayer e Salovey (1993), nomeadamente ao nível do desenvolvimento emocional, partindo dos pressupostos do Modelo de Inteligência Emocional dos mesmos autores.

Além disso, os itens do questionário dividem-se por 10 categorias: **Hedónico** (2, 14, 16, 19, 20, 32, 33, 34), **Tristeza** (1, 15, 17, 18, 21, 25), **Raiva** (5, 12, 31), **Nojo** (26, 28, 29), **Surpresa** (4, 13, 30), **Medo** (3, 8, 9), **Agónico** (1, 3, 4, 5, 8, 9, 12, 13, 15, 17, 18, 21, 25, 26, 28, 29, 30, 31), **Empatia** (11, 24, 27), **Regulação Emocional** (6, 7, 10) e **Competências da Inteligência Emocional** (6, 7, 10, 11, 24, 27).

Este questionário destina-se a crianças a partir dos oito anos e avalia a forma como as crianças percebem e lidam com as suas emoções. No presente trabalho, a subescala utilizada (Competências da Inteligência Emocional), tendo em conta um  $n=176$ , apresentou um alfa de *Cronbach* de .601, assumindo-se, assim, a sua consistência interna.

### **5.2) Depression, Anxiety Stress Scale (Lovibond & Lovibond, 1995), versão portuguesa e adaptada por Pais Ribeiro, Honrado e Leal (2004)**

A versão portuguesa desta escala, a Escala de Ansiedade, Depressão e *Stress* (EADS-21) adaptada por Pais Ribeiro, Honrado e Leal (2004, referidos por Leal, Antunes, Passos, Pais-Ribeiro & Maroco, 2009) é composta por 21 itens, agrupados em três dimensões: **Depressão** (3, 5, 10, 13, 16, 17, 21), **Ansiedade** (2, 4, 7, 9, 15, 19, 20) e **Stress** (1, 6, 8, 11, 12, 14, 18) e destina-se a crianças e pré-adolescentes.

A resposta é dada numa escala tipo *Likert*, onde o sujeito avalia a extensão em que experimentou cada um dos sintomas na semana anterior, numa escala de quatro pontos de frequência (Leal, Antunes, Passos, Pais-Ribeiro & Maroco, 2009), de 0 “*Não se aplicou nada a mim* até 3 “*Aplicou-se a mim a maior parte das vezes*”. Desta forma, pontuações mais elevadas correspondem a elevados sintomas emocionais negativos.

Pais Ribeiro, Honrado e Leal (2004, referidos por Leal, Antunes, Passos, Pais-Ribeiro & Maroco, 2009) referem que os valores do Alfa de *Cronbach* foram 0.85 para os itens da Depressão, 0.74 para os itens da Ansiedade e 0.81 para os itens do *Stress*, demonstrando a consistência interna da escala. No presente trabalho, tendo em conta um n=176, as subescalas da Ansiedade, do *Stress* e da Depressão apresentaram um alfa de *Cronbach* de .728, .763 e .730 respetivamente, assumindo-se, assim, a sua consistência interna.

### **5.3) Questionário de Ansiedade face aos Testes de Rosário e Soares (2004)**

O Questionário de Ansiedade face aos Testes (QAT) de Rosário e Soares (2004) foi desenvolvido com base nas teorias de Spielberger e colaboradores (Spielberger, 1980, 1983, referido por Santos 2007) e é composto por 10 itens que pretendem avaliar a forma como os alunos encaram as situações de avaliação, distribuídos por duas dimensões: **Tensão** (1, 2, 3, 4, 5) e **Pensamentos em Competição** (6, 7, 8, 9, 10). Existem cinco possibilidades de resposta, desde o 1 “*Nunca*” até ao 5 “*Sempre*”, através de uma escala tipo *Likert*, sendo a sua cotação direta.

A consistência interna deste questionário foi verificada através do estudo do Alfa de *Cronbach* das duas dimensões, sendo 0.81 para a dimensão Tensão e 0.67 para a dimensão Pensamentos em Competição (Santos, 2007). No presente trabalho, tendo em conta um n=176, a subescala da Tensão apresentou um alfa de *Cronbach* de .790, e a subescala de Pensamentos em Competição .517, assumindo-se, assim, a consistência interna apenas da primeira subescala.

### **5.4) *Forms of Self-Criticizing and Reassuring Scale* (Gilbert, et al., 2004), traduzida e adaptada por Castilho e Pinto-Gouveia (2005)**

A versão portuguesa desta escala, Escala das Formas do Autocriticismo e Autotranquilização (FSCRS) foi feita por Castilho e Gouveia (2005, referidos por Castilho & Gouveia, 2011b) e tem o propósito de avaliar a forma como os sujeitos de autocriticam e autotranquilizam em situações de insucesso. No entanto, importa referir que esta escala foi traduzida e adaptada para adultos, sendo que a versão utilizada no presente

estudo foi adaptada para crianças por Barreto Carvalho e Caldeira (2014), sendo que a versão para investigação ainda se encontra em processo de validação.

Composta por 22 itens organizados em três dimensões: **Eu inadequado** (1, 2, 4, 6, 7, 14, 17, 18, 20), **Eu detestado** (9, 10, 12, 15, 22) e **Eu tranquilizador** (3, 5, 8, 11, 13, 16, 19, 21), cada item é cotado numa escala tipo *Likert* de cinco pontos que varia desde 1: “*Nunca*” a 5 “*Sempre*”, sendo que valores elevados nas duas primeiras dimensões significam altas formas de autocrítico negativo, e valores elevados na última dimensão refletem valores elevados de autocrítico positivo (Castilho & Gouveia, 2011b).

O Alfa de *Cronbach* desta escala, para cada dimensão foi: 0.89 para o Eu inadequado, 0.62 para o Eu detestado e 0.87 para o Eu tranquilizador (Raposo, 2014). No presente trabalho, tendo em conta um  $n=176$ , as subescalas do Eu Inadequado, do Eu Tranquilizador e do Autocrítico Total apresentaram um alfa de *Cronbach* de .693, .728 e .751 respetivamente, assumindo-se a sua consistência interna, ao contrário da subescala do Eu Detestado, que obteve um alfa de *Cronbach* de .514, não possuindo consistência interna.

### **5.5) Self-Efficacy Questionnaire for Children (Nogueira, 2008)**

Foi igualmente utilizado o Questionário de Autoeficácia para Crianças (SEQ-C) de Nogueira (2008, referido por Batista, 2011), que tem como objetivo avaliar as crenças de autoeficácia nos domínios académico, social e emocional dos sujeitos. É composto por 24 itens, distribuídos por três dimensões: **Autoeficácia Académica** (1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22), **Autoeficácia Social** (2, 6, 8, 11, 14, 17, 20) e **Autoeficácia Emocional** (3, 5, 9, 12, 15, 18).

As respostas são dadas em formato *Likert*, do 1: “*Nunca*” ao 5 “*Sempre*” e a consistência dos itens foi dada pelo Alfa de *Cronbach*, onde a dimensão Autoeficácia Académica obteve 0.81, a dimensão Autoeficácia Social obteve 0.71 e a dimensão Autoeficácia Emocional obteve 0.70 (Patrício, 2012). No presente trabalho, tendo em conta um  $n=176$ , apenas a subescala da Autoeficácia Académica apresentou um alfa de *Cronbach* válida (.702), ao contrário das subescalas da Autoeficácia Social e da Autoeficácia Emocional, que obtiverem um alfa de *Cronbach* de .566 e .563, respetivamente.

### **5.6) Diário de Bordo, Ficha Individual e Ficha de Avaliação da Sessão**

Estes instrumentos são os únicos que possuem carácter qualitativo.

O diário de bordo é um instrumento que constitui uma fonte de dados rica, da mesma forma que apoia o investigador no acompanhamento do desenvolvimento do estudo em si (Araújo, Pinto, Lopes, Nogueira & Pinto, 2008). De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o diário de bordo é utilizado mediante as notas tomadas em campo, tendo com principal objetivo registar as observações. Estes autores referem, ainda, que o diário de bordo acaba por ser a narração escrita dos estímulos que o investigador consegue ouvir, observar ou experienciar (Bogdan & Biklen, 1994).

Por estas razões, decidiu-se elaborar um **Diário de Bordo** com pontos orientadores, consoante os objetivos estabelecidos à *priori*.

Por forma a se conseguir obter um registo o mais fidedigno possível do diário de bordo, as sessões foram sempre presenciadas por duas pessoas, sendo uma responsável por dinamizar a sessão e a outra responsável pela observação e preenchimento do diário de bordo. Em relação a esta estratégia, Wandersman e colaboradores (1998, referido por Campino, 2012) referem que “(...) o aplicador do programa ou um avaliador externo, podem realizar importantes observações pessoais, as quais servirão, designadamente, para identificar problemas no programa e para delinear as áreas que devem ser melhoradas para o futuro.” (Wandersman *et al.*, 1998, citados por Campino, 2012 p. 15). A isto, Campino (2012) acrescenta que os programas que não utilizem este tipo de avaliação são tidos como incompletos.

Ainda com o objetivo de recolher informação qualitativa, decidiu-se avaliar as sessões aplicadas, através de uma **Ficha Individual** realizada pelos alunos após a leitura da história de cada sessão, sendo o seu início semelhante em todas as sessões, e uma **Ficha de Avaliação da Sessão** preenchida pelas docentes no final de cada sessão. Estas fichas permitem conhecer o impacto das sessões nas crianças, o conhecimento que foi adquirido nas mesmas e os aspetos que podem vir a ser melhorados em aplicações futuras, visto ser um programa piloto.

## **6. Programa de Competências Sociais e Emocionais “Vamos sentir com o Necas”**

O programa “Vamos sentir com o Necas” teve início a 26 de janeiro de 2015, terminando a 16 de maio do mesmo ano, prescrevendo um total de 12 semanas. Este programa teve por base o modelo de Inteligência Emocional de **Mayer e Salovey** (1993), as teorias de **Ekman** (2003), que dão enfoque às emoções básicas e às expressões faciais associadas às mesmas e o modelo de **Super** (1957, referido por Soares, 2014) para a sessão da tomada de decisão. Para a sessão sobre a ansiedade de desempenho e a autoeficácia, utilizou-se o modelo de **Bandura** (1977) e teve-se em

conta a definição de ansiedade de desempenho de **Zeidner** (1998, referido por Santos, 2007).

Desta forma, o programa “Vamos sentir com o Necas”, de carácter preventivo e promocional, visa desenvolver a consciência emocional, englobando a identificação, o reconhecimento e a expressão das emoções, e a utilização desta consciência em possíveis comportamentos a adotar.

O mesmo programa foi aplicado com a colaboração de três pessoas, sendo a prática supervisionada pelas professoras envolvidas no projeto: Prof.<sup>a</sup> Doutora Suzana Nunes Caldeira e Prof.<sup>a</sup> Doutora Célia Barreto Carvalho.

Como foi referido no primeiro parágrafo, o programa estendeu-se ao longo de 13 semanas, sendo que 2 sessões foram para aplicação de pré e pós-teste, aos dois grupos de investigação, e as restantes 11 sessões temáticas foram dinamizadas uma vez por semana às turmas pertencentes ao grupo experimental. A tabela que se segue (Tabela 1) apresenta, de forma breve, os objetivos estipulados em cada uma das sessões dinamizadas.

**Tabela 1** - Programa de Competências Sociais e Emocionais “Vamos sentir com o Necas”.

<b>Sessões</b>	<b>Objetivos</b>
<b>1<sup>a</sup> Apresentação do programa de competências sociais e emocionais “Vamos sentir com o Necas”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Criar empatia com os participantes;</li> <li>✓ Apresentar os conteúdos do programa;</li> <li>✓ Aplicar as escalas de pré-teste da investigação.</li> </ul>
<b>2<sup>a</sup> O que são as emoções?</b>	
<b>3<sup>a</sup> O Medo</b>	
<b>4<sup>a</sup> A Alegria</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Promover o conhecimento das emoções.</li> <li>✓ Promover o reconhecimento das emoções;</li> </ul>
<b>5<sup>a</sup> A Tristeza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desenvolver a aprendizagem emocional;</li> <li>✓ Estimular a consciência emocional;</li> </ul>
<b>6<sup>a</sup> Surpresa e Nojo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desenvolver estratégias adequadas de regulação emocional.</li> </ul>
<b>7<sup>a</sup> Raiva</b>	
<b>8<sup>a</sup> Vergonha</b>	
<b>9<sup>a</sup> Ansiedade, Desempenho e Autoeficácia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Promover a discussão e a exploração sobre a ansiedade e a autoeficácia</li> <li>✓ Dar a conhecer os aspetos fisiológicos associados à ansiedade;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Consolidar o conceito de autoeficácia, a sua função e importância;</li> <li>✓ Aprender estratégias de gestão da ansiedade.</li> </ul>
<b>10<sup>a</sup> Empatia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Fomentar o conhecimento das competências;</li> <li>✓ Valorizar a competência na gestão emocional;</li> </ul>
<b>11<sup>a</sup> Assertividade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Salientar a competência social fundamental nas relações interpessoais.</li> </ul>
<b>12<sup>a</sup> Tomada de Decisão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apresentar a temática da tomada de decisão e relacioná-la com as emoções;</li> <li>✓ Expor e debater estratégias de tomada de decisão;</li> <li>✓ Promover a regulação emocional.</li> </ul>
<b>13<sup>a</sup> Avaliação do programa de competências sociais e emocionais “Vamos sentir com o Necas”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aplicar as escalas de pós-teste da investigação.</li> </ul>

Importa referir que todas as estas sessões, com a exceção da primeira e da última, pois foram os momentos de aplicação do pré-teste e pós-teste, foram estruturadas de forma semelhante, ou seja: inicialmente, caso existisse, corrigia-se o trabalho de casa da sessão anterior, depois iniciava-se o novo tema com a história, que era contada com o auxílio de animações feitas em *Powerpoint*, seguindo-se a ficha individual de interpretação da história. A segunda parte das sessões eram constituída por dinâmicas específicas para cada assunto e da explicação do trabalho de casa, durando 90 minutos cada sessão.

No entanto, a nona sessão, **“Ansiedade, Desempenho e Autoeficácia”** será descrita com maior atenção e pormenor, pois é a sessão que aborda, de forma mais específica, o cerne desta investigação. Desta forma, segue-se a descrição da sessão supramencionada, os seus objetivos, os seus momentos e as dinâmicas realizadas.

Assim, a sessão **“Ansiedade, Desempenho e Autoeficácia”** teve como objetivos dar a conhecer os aspetos fisiológicos associados à ansiedade, consolidar o conceito de autoeficácia, a sua função e importância, aprender estratégias de gestão da ansiedade e promover a discussão acerca da ansiedade e da autoeficácia. Além disso, no final da sessão esperava-se que os participantes fossem capazes de reconhecer os sintomas associados à ansiedade, e os fatores que desencadeiam este mesmo estado, assimilassem o conceito de autoeficácia, enquanto processo progressivo de combate à ansiedade, encarando-a como uma ferramenta de gestão de ansiedade, útil em momentos de avaliação.

Esta sessão teve uma duração total de 90 minutos, distribuídos por seis momentos. O **primeiro momento** da sessão destinou-se à entrega e avaliação do desafio da sessão anterior sobre a emoção “Vergonha”. No **segundo momento** relembrou-se as várias emoções trabalhadas ao longo das sessões, bem como as suas funções.

O **terceiro momento** estava reservado à leitura da história “Tu és capaz!”, com a duração de aproximadamente 20 minutos, utilizada como recurso para o estudo da ansiedade e da autoeficácia. Assim, a dinamizadora leu a história, realçando ao longo da mesma os conteúdos psicofisiológicos ansiedade e da autoeficácia. A meio da história, houve uma interrupção que deu origem à dinâmica da sessão que, quando terminada, retoma à história, seguindo-se um pequeno debate de exploração da história.

Depois do debate, deu-se início ao **quarto momento**, que passou pela aplicação de uma ficha individual relativa à história “Tu és capaz!”, cujo objetivos foram a avaliação da sessão, a promoção da compreensão da história e dos conteúdos emocionais nela referidos e, ainda a consolidação dos conceitos de ansiedade e de autoeficácia, tendo uma duração aproximada de 20 minutos. Esta ficha foi entregue a cada um dos participantes e lida em voz alta pela dinamizadora.

O **quinto momento** refere-se à dinâmica “Em busca da solução ideal” e teve como objetivos consolidar o conceito de autoeficácia e promover a reflexão acerca do mesmo.

Por fim, no **sexto momento** procedeu-se à entrega do desafio relacionado com a sessão, cujo objetivo foi conhecer estratégias de gestão de ansiedade. No final da sessão, a dinamizadora distribuiu por todos os participantes um exemplar da ficha de trabalho de casa sobre a ansiedade de desempenho e a autoeficácia, leu a mesma em voz alta e esclareceu as dúvidas que surgiram.

## **7. Procedimentos de Recolha e Análise de Dados**

Numa primeira fase, entrou-se em contato com todas as escolas, do grupo experimental e do grupo controlo, onde se transmitiu a vontade de implementar o programa nas mesmas. Neste contato, foram explicados os objetivos do programa, por forma a conhecer a adesão das escolas. Importa referir que a aplicação deste programa no ano letivo transato e os resultados que daí advieram, fez com que neste ano algumas escolas se voluntariassem para receberem o programa.

Após a seleção das escolas, foram realizadas reuniões com os docentes titulares das turmas disponíveis. Destas reuniões resultou a organização dos grupos de investigação. Além disso, ficou também decidido que as sessões iriam decorrer nas aulas de Cidadania, com a duração de 90 minutos semanais, tendo-se alertado os

docentes para a importância da presença dos mesmos na dinamização das sessões, pois teriam um papel fundamental no registo das mesmas, uma vez que conhecem melhor os seus alunos. Ainda fruto da reunião inicial com os docentes, foi entregue o **consentimento informado** (Anexo II e Anexo III) que os encarregados de educação teriam que preencher, a solicitar a participação dos seus educandos no programa, quer fizessem parte do grupo experimental, quer do grupo controlo.

Os procedimentos de recolha e de análise dos dados serão descritos em duas partes, mas importa salientar que em ambos os processos foram tidas em conta as questões éticas de investigação, acautelando a confidencialidades e anonimato dos dados referentes a cada participante.

### **7.1) Procedimentos de recolha de dados**

A recolha dos dados ocorreu entre janeiro de 2015 e maio do mesmo ano, abrangendo o 2º e 3º períodos do ano letivo 2014/2015.

As únicas sessões que foram comuns aos dois grupos de investigação foram a primeira e a última, onde se procedeu à aplicação do caderno de escalas da investigação, configurando, assim, os momentos pré e pós-teste.

O grupo experimental, por sua vez, integrou também as restantes 11 sessões do programa. Ao longo de cada sessão, além das fichas individuais, dinâmicas e desafios específicos de cada sessão, optou-se por haver outro elemento da equipa de investigação presente na sala com o objetivo de observar e registar, de forma mais fidedigna, os acontecimentos da sessão, sendo uma forma complementar de recolha de informação.

### **7.2) Procedimentos de Análise de Dados**

#### **7.2.1) Procedimentos de Análise Qualitativa**

A análise qualitativa pode assumir muitas formas e ser utilizada em diversos contextos (Bogdan & Biklen, 1994) e, de acordo com isto, nesta investigação foi utilizada com dois objetivos, para a:

- a) Avaliação das sessões, através das **Fichas Individuais** e das **Fichas de Avaliação da Sessão** de todas as sessões implementadas, estas últimas preenchidas pelos docentes;
- b) Avaliação da sessão “Ansiedade, Desempenho e Autoeficácia”, através das **Fichas Individuais**, das **Fichas de Avaliação da Sessão**, preenchidas pelos docentes e dos **Diários de Bordo** da sessão em questão.

Todos os instrumentos acima referidos recolheram os dados em contexto de sala de aula, no decorrer ou no final da sessão, pois tal como Bogdan e Biklen (1994) defendem, o ambiente natural é a fonte direta da pesquisa qualitativa, onde se consegue focar a atenção, não só nos resultados, como no processo de investigação em geral.

Então, e tendo em conta as características da presente investigação, optou-se por recorrer à **análise de conteúdo** para tratar os dados recolhidos através dos instrumentos já referidos, pois esta análise engloba um conjunto de técnicas tão versáteis que mais facilmente se poderão adaptar no estudo em questão, uma vez que se pretende analisar excertos de comunicações (Bardin, 2008).

A análise de conteúdo, segundo Weber (1990, referido por Lima, 2013) permite classificar e categorizar o material de investigação, de maneira a que os dados sejam mais facilmente manejáveis e a facilitar a sua leitura e interpretação. Além disso, tal como "(...) fazem os estatísticos com a análise de dados quantitativos, também os analistas de conteúdo procuram sintetizar e reduzir a quantidade de informação disponível, para chegarem a uma interpretação das principais tendências e padrões presentes nos seus dados." (Lima, 2013, p.1).

Numa primeira fase da análise de conteúdo procedeu-se a uma pré-análise. Por ser uma fase de organização, é aqui que se escolhem os documentos a utilizar, que se formulam hipóteses e objetivos e, ainda, é aqui que se inicia a criação de indicadores, por forma a operacionalizar as ideias presentes nos dados (Bardin, 2008).

Nesta ordem, realizou-se a organização dos dados, com base em várias categorias que foram surgindo nos diversos instrumentos (fichas individuais, fichas de avaliação das sessões e diários de bordo). Ao longo da organização foram-se codificando os dados, ou seja, estes passaram de dados brutos para unidades que representam o conteúdo a analisar, facilitando a leitura e interpretação do conteúdo em si (Bardin, 2008). Assim, e de acordo com Bardin (2008) criaram-se três unidades específicas da análise de conteúdo:

- a) Unidades de registo, que correspondem às unidades básicas, ou seja, dizem respeito a todos os registos observados, podendo incluir palavras, frases ou expressões (Amado, 2000);
- b) Unidades de contexto para compreender o significado exato das unidades de registo;
- c) Unidades de enumeração, que diferem das unidades de registo, na medida em que se focam no modo de contagem e não na contagem por si só. É este

modo de contagem que pode, ou não, atribuir importância às unidades de registo.

Esta segmentação dos registos em unidades e a classificação das mesmas deu origem a um sistema de categorias, que foi sendo adaptado consoante o aparecimento de novas categorias, sendo por isso um sistema flexível (Campino, 2012). A Tabela 2 reflete a última versão apurada do sistema de categorias.

**Tabela 2 – Categorias, Subcategorias e Indicadores da Análise de Conteúdo.**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Participação dos alunos na sessão</b>	Adesão dos alunos na realização das atividades	Debate sobre a história da sessão
		Ficha individual da sessão
		Desafio da sessão
		Dinâmica da sessão
	Desempenho dos alunos na realização das atividades	Realização do desafio da sessão
		Dificuldades na realização do desafio semanal
		Debate sobre a história
		Dinâmica da sessão
		Realização da ficha individual da sessão
		Dificuldades na realização da ficha individual
	Pertinência da sessão	Avaliação da sessão pelos alunos
<b>Perceção das docentes relativamente à sessão</b>	Pertinência da sessão	Avaliação da sessão pelas docentes
<b>Aquisição de conhecimentos ao nível da problemática da Ansiedade</b>	Consolidação dos conhecimentos	Identificação da problemática
		Sinais fisiológicos de ansiedade
<b>Aquisição de conhecimentos ao nível da ferramenta Autoeficácia</b>	Consolidação de conhecimentos	Estratégia de solução para a ansiedade
		Identificação de palavras do conceito de autoeficácia
		Definição de autoeficácia

De acordo com os objetivos da investigação presente neste trabalho, e com base na análise de conteúdo dos dados, definiram-se **quatro categorias**: participação dos alunos na sessão, perceção das docentes relativamente à sessão, aquisição de conhecimentos ao nível da problemática da ansiedade e aquisição de conhecimentos ao nível da ferramenta autoeficácia. Para analisar estas categorias, e refletir sobre o conteúdo das unidades de registo das mesmas, definiram-se um conjunto de

subcategorias e indicadores, cujos registos de unidades de enumeração se encontram em anexo (Anexo IV).

### 7.2.2) Procedimentos de análise quantitativa

Por sua vez, para a análise quantitativa dos dados utilizou-se o programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 22.0.

Inicialmente, para a caracterização da amostra em estudo, efetuou-se a estatística descritiva (medidas de tendência central, frequências e percentagens), no que diz respeito às variáveis sociodemográficas, à variável reprovações e à variável necessidades educativas especiais, pois só assim a amostra seria descrita com maior precisão.

Na fase seguinte, recorreu-se a testes paramétricos e não paramétricos, quando as condições assim o exigiam, do programa SPSS:

- ✓ **Alfa de Cronbach**, para verificar a consistência interna dos itens dos instrumentos de avaliação utilizados. Segundo Pestana e Gageiro (2005), este alfa varia entre 0 e 1, sendo que todos os valores abaixo de 0.5 são tidos como inadmissíveis e, por consequência, quanto mais próximo de 1 for o valor do alfa, maior é a consistência interna dos itens em causa;
- ✓ **Coefficiente de Correlação de Pearson**, com o objetivo de estudar a relação existente entre a autoeficácia académica e as possíveis variáveis preditoras da mesma: sexo dos participantes, autocriticismo, ansiedade, ansiedade face aos testes e inteligência emocional. Este coeficiente foi escolhido por ser o mais indicado quando as variáveis em estudo são quantitativas (Pestana & Gageiro, 2005). Neste teste, e ainda de acordo com os autores, afirma-se que existe uma associação estatisticamente significativa, positiva ou negativa, entre as variáveis quando  $p < 0.05$ , pois o seu valor varia entre -1 e 1. Pestana e Gageiro (2005) afirmam que quando o valor da correlação é inferior a 0.2, a associação é muito baixa, se o valor estiver situado entre 0.2 e 0.39, a associação é baixa, quando o valor se encontra entre 0.4 e 0.69 a associação é moderada, entre 0.7 e 0.89 a associação é alta e, entre 0.9 e 1 a associação é muito alta, sendo que as associações negativas seguem esta mesma lógica;
- ✓ **Regressão linear múltipla**, para analisar a relação entre uma variável dependente (Y) e mais do que uma variável independente ( $X_1, X_2, X_3...X_n$ ) e os seus valores "(...) traduzem o declive ou acréscimo na variável dependente provocado pelo acréscimo unitário de cada uma das variáveis independentes."

(Ferreira, 1999, p.122), podendo verificar-se, então, uma possível relação de causa-efeito entre as variáveis em estudo (Maroco & Bispo, 2003);

- ✓ **Análise Multivariada da Variância (MANOVA) e Análise de Medidas Repetidas (ANOVA)**, para estudar os efeitos da intervenção inter e intragrupo, ou seja, efeitos existentes entre os grupos, entre o tempo e entre os grupos no tempo. Esta análise, exige que a distribuição seja normal e que as variâncias sejam homogêneas (Maroco & Bispo, 2003) e, quando não se verifica o último pressuposto, a leitura da análise é feita através do teste de *Pillai*, pois é o teste com características mais vigorosas no que concerne à quebra do pressuposto da homogeneidade de variâncias (Field, 2009). Esta análise permite verificar se os grupos de investigação diferem de acordo com uma combinação de variáveis, evitando que se façam várias análises de variância que possam comprometer informações acerca das relações que possam existir entre as variáveis (Field, 2009).

# Capítulo III

---

## APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como foi referido no capítulo anterior, este trabalho teve como objetivos: a) saber se a o processo de autoeficácia se encontra relacionado com variáveis como o género dos participantes, os sintomas de ansiedade, de ansiedade face aos testes e o autocriticismo; b) avaliar a pertinência e adequação da implementação da sessão sobre a autoeficácia e c) saber se um programa de competências sociais e emocionais tem influência no processo de autoeficácia académica de crianças do 1º ciclo do ensino básico. De modo a alcançar estes objetivos, surgiram duas hipóteses de investigação para o estudo 1 e uma hipótese de investigação para o estudo 2. Assim, este capítulo possui cinco pontos, dois dos quais se situam no estudo 1, um ponto no estudo 2 e dois pontos no estudo 3. De seguida, far-se-á a clarificação desses mesmos pontos.

Com vista à aplicação dos testes estatísticos, numa fase inicial foi necessário verificar se os resultados da amostra em estudo assumiam uma **distribuição normal e se eram homogéneos**. No entanto, como o n da amostra deste estudo é de 176 (>30), optou-se por aplicar a Teoria do Limite Central, assumindo que a distribuição é aproximadamente normal. Neste sentido, recorreu-se a testes paramétricos para se afirmar ou infirmar as hipóteses enunciadas.

### **Estudo 1**

#### **a) Estudo da relação entre a autoeficácia académica e o género dos participantes, o autocriticismo, a ansiedade e a ansiedade face aos testes**

Para estudar a relação existente entre a autoeficácia académica e as demais variáveis em estudo, recorreu-se ao **Coefficiente de Correlação de Pearson**, cujos valores se encontram descritos no Quadro 3.

**Quadro 3** - Correlações entre as variáveis autoeficácia académica, género, autocriticismo, ansiedade, *stress* e depressão e ansiedade face aos testes (n = 176).

Autoeficácia académica		
<b>Escala</b>	<b>Dimensões</b>	<b>r</b>
Autocriticismo	Eu inadequado	-.127*
	Eu detestado	-.140*
	Eu tranquilizador	.398**
Ansiedade, <i>Stress</i> e Depressão	<i>Stress</i>	.084
	Ansiedade	.060
	Depressão	.098
Ansiedade face aos testes	Tensão	.126*

	Competição	.212**
Gênero		.064

\* Correlação significativa  $p < .05$

\*\* Correlação significativa  $p < .01$

Tomando-se como ponto de partida a **autoeficácia acadêmica e o autocrítico**, verificou-se que existe uma correlação estatisticamente significativa com todas as subescalas, sendo que a do **Eu Tranquilizador** apresentou uma associação positiva ( $r = .398$ ) e estatisticamente significativa ( $p = .000 < 0.01$ ), a do **Eu Inadequado** apresentou uma associação negativa ( $r = -.127$ ) e com uma significância de .046 ( $< 0.05$ ) e a do **Eu Detestado** também com uma associação negativa ( $r = -.140$ ), com uma significância de .032 ( $p < 0.05$ ).

Relativamente à **Ansiedade face aos testes**, também se verificou uma correlação entre a **autoeficácia acadêmica** e as subescalas de **competição**, com um associação positiva ( $r = .212$ ), estatisticamente significativa ( $p = .005 < 0.01$ ) e de **tensão**, com uma associação positiva ( $r = .126$ ) com uma significância estatística de .048 ( $p < 0.05$ ).

Desta forma, rejeita-se  $H_0$  parcialmente, uma vez que duas das hipóteses subsequentes são também rejeitadas, ou seja: rejeita-se  $H_{01}$  e  $H_{03}$ , pois há relação estatisticamente significativa entre a autoeficácia acadêmica, o autocrítico e a ansiedade face aos testes. No entanto, as outras hipóteses subsequentes,  $H_{02}$  e  $H_{04}$  são aceites, uma vez que não se verificou uma relação estatisticamente significativa entre a autoeficácia acadêmica, a ansiedade e o sexo dos participantes.

Em relação ao **gênero** dos participantes, não se verificou relação entre este e a autoeficácia acadêmica. Aliado a este resultado, não se encontraram estudos onde a relação entre estas variáveis fosse estudada, pelo que se pode inferir que os processos de autoeficácia não diferem entre os sexos dos alunos.

No que concerne ao **autocrítico**, neste estudo foi possível constatar uma relação negativa entre a autoeficácia acadêmica e duas das dimensões associadas à escala utilizada, "**Eu inadequado**" e "**Eu detestado**", resultados estes que são corroborados com o que Gilbert (2005) expôs. Este autor, em relação às formas do autocrítico, sugeriu a existência de três "eus", sendo que os dois referidos acima fazem parte deste conjunto (Gilbert, 2005). Ademais, o autor acrescenta que o "Eu inadequado" diz respeito ao sentimento de desajuste face a situações de fracasso, enquanto o "Eu detestado" se refere ao sentimento de ódio em situações de fracasso, havendo tendência para comportamentos agressivos para consigo próprio. Desta forma, com base no que Gilbert (2005) aponta, e nos resultados apresentados no estudo em causa, pode-se afirmar que este autocrítico "negativo" (Eu inadequado e Eu

detestado) influencia de forma negativa os processos de autoeficácia acadêmica, pois se o autocrítico advém de autoavaliações por parte dos sujeitos, estas podem influir em diversos aspetos do ser (Gilbert, 2000, 2007, referido por Castilho & Gouveia, 2011). Ademais, e como estas autoavaliações estão sujeitas às competências que foram sendo aprendidas na relação com os outros (Gilbert, 2005), se forem negativas podem despoletar comportamentos autodestrutivos (Castilho & Gouveia, 2011). Então, através deste raciocínio, pode-se afirmar que, em contexto escolar, estas autoavaliações negativas podem comprometer o desenvolvimento saudável da criança e, conseqüentemente, os seus processos de autoeficácia.

Por fim, no que diz respeito à outra dimensão da escala do autocrítico, “**Eu tranquilizador**”, este integra o trio dos “eus” enumerados por Gilbert (2005), sendo que se refere à capacidade que o indivíduo tem para se tranquilizar em momentos de fracasso. Na investigação do presente trabalho, esta dimensão apresentou uma relação positiva com a autoeficácia acadêmica. Inversamente ao apresentado no parágrafo anterior, Gilbert (2005) na sua investigação verificou que a experiência de situações agradáveis, como o sucesso, estavam relacionadas com a capacidade do sujeito se alentar a si próprio, ou seja, com o “Eu tranquilizador”. Daqui pode-se inferir que a relação positiva verificada entre o “Eu tranquilizador” e a autoeficácia acadêmica indica que quando os alunos se conseguem encorajar a si próprios tendem a possuir processos de autoeficácia acadêmica mais sólidos.

Desta forma, os resultados obtidos são coerentes com o que Neff (2003) defendeu, ou seja, confirmam que a autocompaixão (“Eu tranquilizador”) implica a adoção, por parte do sujeito, de uma postura tranquilizadora para consigo mesmo, aceitando as suas limitações e defeitos como elementos característicos do ser humano. Assim, constata-se que a autocompaixão e a aprendizagem de novas competências estão relacionadas positivamente (Neff, 2003), podendo auxiliar na gestão das emoções aquando situações de insucesso escolar (Neely, Schallert, Mohammed, Roberts, & Chen, 2009; Neff, Hsieh, & Dejitterat, 2005, referidos por Gilbert, McEwan, Matos & Ravis, 2011).

Ao encontrar uma relação positiva entre a autoeficácia acadêmica e a **ansiedade face aos testes**, os resultados vão de encontro ao que Bzuneck e Silva (1989) verificaram, ou seja, que perante momentos de avaliação, os alunos, por vezes, não conseguem demonstrar todo o seu conhecimento devido a níveis elevados de ansiedade, que põem em causa, assim, o desempenho dos alunos no tal momento de avaliação. No entanto, há que ter em conta as dimensões da escala utilizada para avaliar a ansiedade face aos testes, “Tensão” e “Competição”, pois podemos estar perante níveis de ansiedade considerados saudáveis, uma vez que a ansiedade pode ser uma

experiencia funcional que permite que os sujeitos se adaptem às situações que os possam pôr em risco (Rosen & Schulkin, 1998; Barrett, 1998, referidos por Borges, Manso, Tomé & Matos, 2008), não sendo legítimo atribuir um carácter negativo à ansiedade quando esta contribui para o desenvolvimento saudável do sujeito (Serpa, 2012). Todavia, e ainda de acordo com Serpa (2012), quando os níveis de ansiedade tomam proporções que interferem na qualidade de vida dos sujeitos, estes mesmos níveis passam a ser prejudiciais porque podem incapacitar o indivíduo a vários níveis do seu quotidiano (Pereira, 2009).

No que à **ansiedade** diz respeito, os resultados obtidos vão contra o que nos diz a literatura, pois Crujo e Marques (2009) afirmam que a ansiedade se encontra relacionada com a recusa escolar, principalmente nos momentos de transição, de ciclo e/ou de escola, como é o caso dos alunos que frequentam o 4º ano do ensino básico. Além disso, o facto de não se verificar uma relação entre a autoeficácia académica também não está em consonância com os resultados de Rosário, Soares, Núñez, González-Pienda e Simões (2004), pois no seu estudo os autores verificaram que os alunos com alta autoeficácia apresentavam menos sintomas de ansiedade. Assim, com base nos resultados obtidos no estudo do presente trabalho, e averiguando os itens da escala utilizada, verifica-se que alguns remetem para níveis de ansiedade disfuncional como “Senti que a vida não tinha sentido.” ou “Senti que não tinha muito valor como pessoa.”. Desta forma, os resultados conseguidos sugerem que os alunos já possuem alguma capacidade para lidar com a ansiedade, de maneira a que esta não evolua para quadros disfuncionais e prejudiciais.

Com base nos resultados apresentados, e como as subescalas de Ansiedade, Stress, Depressão, e a variável Género **não apresentaram correlações estatisticamente significativas com a autoeficácia académica**, estas foram excluídas das análises seguintes.

#### **b) O papel preditivo do autocrítico e da ansiedade face aos testes na autoeficácia académica**

Numa fase posterior, e para estudar a capacidade de predição da **autoeficácia académica** através das **variáveis** que se encontravam correlacionadas com esta, realizou-se uma **regressão linear múltipla**, cujos resultados se encontram no Quadro 4 e no Quadro 4.1

**Quadro 4** – Sumário da regressão múltipla para a autoeficácia académica medida pelo autocrítico, tendo como variáveis independentes as dimensões da escala do autocrítico.

Estatística da mudança							
Modelo	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajust.	F	p	R <sup>2</sup>	F	p
1	.163	.148	28.489	.000	.163	28.489	.000

**Quadro 4.1** – Coeficientes de regressão na variável autoeficácia académica avaliada pelo autocrítico, tendo como variáveis independentes as dimensões da escala do autocrítico.

Modelo		B	β	t	p
1					
	Autocrítico total	-.065	.113	-.582	.562
	Eu inadequado	-.007	.154	-.043	.966
	Eu detestado	-.194	-.140	-1.864	.064
	Eu tranquilizador	.326	.065	5.043	.000

Através da realização do modelo de regressão linear múltipla, pode-se verificar que apenas o modelo 1 pode ser considerado estatisticamente significativo. Assim, através dos quadros apresentados acima, pode-se afirmar que, no que diz respeito ao **autocrítico**, a função de regressão explica 16.3% (R<sup>2</sup> = .163) da variância total [F(11.127) = 28.489, p = .000] para a autoeficácia académica.

A análise do coeficiente de regressão estandardizado (β), que se apresenta no Quadro 4.1, revela que o autocrítico é um fator preditor da autoeficácia académica, através da dimensão “Eu tranquilizador”. Como β = .065 (p = .000), para a dimensão “Eu tranquilizador”, podendo-se afirmar que um aumento de sentimentos de autotranquilização parecem estar significativamente associados a valores mais elevados de autoeficácia académica.

Para compreender melhor de que forma esta variável prediz a autoeficácia académica, procedeu-se à regressão apenas para a variável em questão, cujos valores se encontram no Quadro 5 e no Quadro 5.1

**Quadro 5** – Sumário da regressão simples para a autoeficácia académica medida pelo autocrítico, tendo como variável independente a dimensão “Eu tranquilizador”.

Estatística da mudança							
Modelo	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajust.	F	p	R <sup>2</sup>	F	p
1	.158	.153	32.663	.000	.158	32.663	.000

**Quadro 5.1** – Coeficientes de regressão simples na variável autoeficácia académica avaliada pelo autocrítico, tendo como variável independente a dimensão “Eu tranquilizador”.

Modelo	B	β	t	p	
1					
	Eu tranquilizador	.359	.398	5.715	.000

Através da realização do modelo de regressão linear, pode-se verificar que a dimensão “Eu Tranquilizador” explica a autoeficácia académica em 15,8% ( $R^2 = .158$ , sendo um preditor significativo ( $\beta = .359; p = .000$ ), o que nos remete, mais uma vez, para a investigação de Gilbert (2005), que constatou que sujeitos com capacidade de autotranquilização mais facilmente poderiam vivenciar situações agradáveis, por exemplo, serem bem sucedidos numa tarefa. No entanto, além de experienciarem situações agradáveis e/ou de sucesso, importa que os alunos consigam aceitar aquelas situações que lhes causaram sensações desagradáveis (Neff, 2012). Além de tentarem ver o lado positivo da situação de desconforto, esquecendo a sensação desagradável, os alunos devem encarar o momento desagradável de forma tranquila, sendo capazes de se acalmarem e tranquilizarem a si próprios, pois “*When this reality is accepted with benevolence, however, we generate positive emotions of kindness and care that help us cope.*” (Neff, 2012, p.2).

Então, podemos dizer que a autoeficácia académica tende a estar relacionada com a capacidade do aluno se tranquilizar a si próprio, sendo que, com base nos resultados evidenciados, a capacidade de autotranquilização dos alunos possui valor preditivo sobre a autoeficácia académica dos mesmos.

Desta forma, rejeita-se H0, mais especificamente H01, pois há uma relação preditora, estatisticamente significativa, da autoeficácia académica através da dimensão do eu tranquilizador da escala do autocrítico.

## Estudo 2

### a) **Avaliação da pertinência e adequação da sessão sobre a autoeficácia**

Tal como foi referido no capítulo anterior, aquando da referência aos pressupostos necessários à realização da análise de conteúdo, definiram-se quatro categorias, que deram origem a seis subcategorias, as quais se explicam através de dezoito indicadores, cujas unidades de registo, contexto e enumeração se encontram descritas ao pormenor em anexo (Anexo IV). Alerta-se para a importância de consultar o anexo referido para uma melhor compreensão, não só do sistema de categorização utilizado, como também dos resultados aqui apresentados.

Assim, nas unidades de registo, as letras (A), (C), (E) e (F) correspondem às instituições onde a intervenção foi aplicada. Já as percentagens (%) remetem para as unidades de enumeração. Para os registos que contêm apenas as letras supracitadas, considerou-se um **n** específico, o qual diz respeito apenas às instituições onde o programa foi implementado (**n** = 4). Para os registos que contêm letras e números, como por exemplo (A<sup>20</sup>) e (C500), o **n** em questão é o mesmo do da investigação em causa (176) pois reflete o número de participantes de cada escola, sendo que o primeiro exemplo contabiliza os participantes em geral, enquanto o segundo exemplo corresponde a um participante em específico.

Avaliando a categoria **participação dos alunos na sessão**, de forma geral percebe-se que a **adesão** dos mesmos foi positiva nos diversos momentos da sessão, uma vez que expressavam o que tinham apreendido nestes mesmos momentos como “*Ferramenta importante para ajudar quando estivermos nervosos.*” (50% das escolas) ou expressavam motivação na realização das tarefas, como “Foi rápido!” ou “*Esse eu vou fazer!*” (50% das escolas). Ademais, em relação ao **desempenho** dos alunos nas atividades da sessão em causa, considera-se que o mesmo foi proveitoso, pois 100% dos alunos não demonstraram qualquer dificuldade, por exemplo, na realização do debate relacionado com a história, afirmando, por exemplo “*(...) ela (...) pensava que não era capaz.*” (75% das escolas). No entanto, importa referir que apenas 29,2% dos alunos realizaram o desafio proposto na sessão afirmando “*Foi fácil!*” (25% das escolas) ou “*Fiz no último dia de março.*” (25% das escolas). Embora metade não tenha demonstrado qualquer dificuldade na compreensão das instruções (50%), surgiram questões como “*É para trazer?*” (25%) ou “*A garrafa tem que ser azul?*” (25%). No que concerne à realização da ficha individual da sessão, verificou-se que 93,8% dos alunos realizaram a ficha, embora com algumas dificuldades, como “*(...) não sei a 2 e a 7.*” (25% das escolas) ou “*É a lápis de cor?*” (25% das escolas). Passando para a

**pertinência da sessão**, 71, 1% dos alunos afirmaram ter gostado da sessão pois podiam “*Aprender (...) sobre a ansiedade e a autoeficácia.*” e permitiu “*(...) compreender como me sinto.*”, contrastando com os 5,7% que afirmaram não ter gostado porque “*A história foi aborrecida.*” e porque “*Demorou muito tempo.*”.

Importa referir que como a sessão ocorria uma vez por semana, a possibilidade dos alunos se esquecerem de fazer os desafios propostos aumenta, pelo que se verifica uma percentagem baixa na realização do desafio. Além disso, as dificuldades acima referidas foram todas recolhidas nas turmas onde se encontravam mais alunos dentro da sala de aula, pelo que os fatores de distração e desconcentração podem ter tido alguma influência na compreensão das instruções das tarefas. Estes aspetos realçam a importância da implementação ser feita em pequenos grupos, de maneira a que seja mais proveitosa para os alunos. Embora alguns alunos não tivessem gostado da sessão, a maioria dos alunos (71,1%) afirmou que a sessão foi do seu agrado.

De acordo com os resultados obtidos na categoria **perceção das docentes relativamente à sessão**, esta é proveitosa porque faz com que os alunos possam “*(...) compreender como podem (...) acreditar em si.*” (25% das escolas), achando a temática “*(...) importante para os alunos, uma vez que alguns sofrem de ansiedade na altura de avaliação.*” (25% das escolas) e, ainda “*(...) vital para o desenvolvimento social dos alunos.*” (25% das escolas), demonstrando a **pertinência da sessão** na ótica das docentes.

A categoria **aquisição de conhecimentos ao nível da problemática da ansiedade**, que procura refletir a **consolidação dos conhecimentos** através da identificação da problemática, indica que 50% dos alunos conseguiu identificar corretamente a problemática abordada na história, pois esta percentagem respondeu “*Ela sentiu ansiedade.*”. Na **identificação dos sinais fisiológicos** de ansiedade, verifica-se que 81,3% dos alunos fizeram uma identificação correta, como “*Dói-me a barriga (...).*”, “*Sinto o meu coração a mil à hora (...).*” e “*(...) custa-me respirar (...).*”.

Por outro lado, passando à categoria **aquisição de conhecimentos ao nível da ferramenta autoeficácia**, 42,7% dos alunos apontaram que “*Acreditar nas suas capacidades.*” seria a **estratégia para combater a ansiedade** e 60,4% dos alunos definiram o **conceito de autoeficácia** como “*Tenho que acreditar nas minhas capacidades!*”. Além disso, é importante mencionar que a maioria dos alunos escolheu a palavra “*Acreditar*” (53,9%), de entre um conjunto de palavras, para definir a autoeficácia. No entanto, apenas 47,9% dos alunos conseguiram selecionar todas as

palavras corretas do conceito de autoeficácia, refletindo, assim, a **consolidação dos conhecimentos** em relação à ferramenta autoeficácia.

### **Estudo 3**

#### **a) Estudo da relação entre a autoeficácia acadêmica e a inteligência emocional**

Antes de se proceder à **MANOVA**, para estudar os efeitos da intervenção inter e e intragrupo, e para haver as condições necessárias para a sua realização, recorreu-se primeiramente ao **Coefficiente de Correlação de Pearson** para estudar a relação existente entre a autoeficácia acadêmica e a inteligência emocional, como se pode verificar no Quadro 6.

**Quadro 6** - Correlações entre as variáveis autoeficácia acadêmica e inteligência emocional (n = 176).

<b>Escola</b>	<b>Dimensões</b>	Autoeficácia acadêmica
		<i>r</i>
Inteligência Emocional	Competências IE	.218**

\*\* Correlação significativa  $p < .01$

Em relação à **inteligência emocional**, constatou-se uma correlação positiva ( $r = .218$ ) e estatisticamente significativa ( $p = .004 < 0.01$ ) entre a **autoeficácia acadêmica** e a **dimensão das competências da inteligência emocional**. Assim, conclui-se que a inteligência emocional se encontra relacionada com a autoeficácia acadêmica, pois o desenvolvimento de crenças de autoeficácia depende de alguns fatores determinantes (Souza & Brito, 2008) como, por exemplo, os estados emocionais (Bandura, 1994). Se, por um lado, estados emocionais desagradáveis podem levar ao sentimento de incapacidade por parte do aluno (Rodrigues & Barrera, 2007), por outro, estados emocionais agradáveis podem aumentar a confiança e a crença dos alunos nas suas próprias capacidades para executar determinadas tarefas (Rodrigues & Barrera, 2007). Não obstante a experiência de situações de êxito, importa igualmente ensinar a criança a aceitar os resultados menos positivos, sendo este capaz de sentir autocompaixão (Neff, 2012).

Nesta lógica, com base nos resultados obtidos, e de acordo com Rodrigues e Barrera (2007), pode-se afirmar que os alunos que conseguem lidar melhor com as suas emoções, incluindo aquelas que lhes proporcionem sensações desagradáveis,

possuem elevadas crenças de autoeficácia, uma vez que as autoavaliações sobre as capacidades são mais benéficas para o próprio aluno.

**b) Estudo do impacto da intervenção do programa de desenvolvimento de competências sociais e emocionais na autoeficácia académica**

Através da **análise multivariada da variância (MANOVA)** procurou-se verificar o impacto da intervenção do programa de desenvolvimento de competências sociais e emocionais na autoeficácia académica, entre o grupo experimental e o controlo, para além do efeito do fator tempo, depois de avaliados os pressupostos de normalidade, bem como da homogeneidade de variâncias-covariâncias (Maroco, 2007). Optou-se pela MANOVA porque este teste se apresenta como sendo robusto e conservador e permite reduzir a probabilidade de ocorrerem erros do Tipo I (Filed, 2009).

O pressuposto da homogeneidade de variâncias-covariâncias foi avaliado com o teste M de *Box* ( $M = 197.020$ ;  $Z = 1,308$ ;  $p = .009$ ), não se verificando a homogeneidade das variâncias, e devido a este feito foram tomados os **valores apresentados no teste de Pillai**.

O Quadro 7 apresenta os resultados da **MANOVA** obtidos para o efeito do fator tempo (pré-teste/pós-teste), o efeito do fator grupo (experimental/controlo) e a respetiva interceção (tempoXgrupo).

**Quadro 7** – Resultados da análise multivariada da variância para o efeito do fator tempo, o efeito do fator grupo e a respetiva interceção.

Efeito	Valor	Z*	Graus de liberdade hipótese	Graus de liberdade de erro	p	Eta parcial quadrado
Tempo	.045	4.070	2	173	.019	.045
Grupo	.029	2.576	2	173	.079	.029
Tempo x Grupo	.073	6.804	2	173	.001	.073

\* Estatística traço de *Pillai*

Os resultados traduzidos no Quadro 7 sugerem que existe um efeito multivariado significativo da intervenção no conjunto de variáveis, **sob o efeito do fator tempo** ( $V = .045$ ,  $Z = 4.070$ ,  $p = .019$ ).

Observa-se a não existência de um efeito multivariado significativo da intervenção no conjunto de variáveis em estudo, **sob o efeito do fator grupo** ( $V = .029$ ,  $Z = 2.576$ ,  $p = .079$ ).

Quando se observa a **interceção do tempo e do grupo**, os resultados mostram um **efeito multivariado significativo da intervenção** no conjunto das variáveis em estudo ( $V = .073$ ,  $Z = 6.804$ ,  $p = .001$ ).

Atendendo a estes valores, considera-se que a intervenção teve impacto nas variáveis, pois verificam-se valores significativos aquando os momentos pré e pós intervenção nos grupos experimental e controlo. Deste modo, considera-se que a intervenção foi eficaz tendo em conta a interceção do fator tempo e do fator grupo.

Desta forma, rejeita-se  $H_0$ , pois observa-se um impacto de interação significativo da Inteligência Emocional nos processos de Autoeficácia Académica entre o tempo e os grupos.

Para melhor compreender a interação existente, procedeu-se à **ANOVA** para cada uma das variáveis em questão, autoeficácia académica e inteligência emocional, por forma a especificar a interação obtida anteriormente. Os Quadros 8 e 9 apresentam os resultados obtidos para o efeito do fator tempo (pré-teste/pós-teste), o efeito do fator grupo (experimental/controlo) e a respetiva interceção (tempoXgrupo), em relação à autoeficácia académica e à inteligência emocional, respetivamente.

**Quadro 8** - Resultados da análise de medidas repetidas da variância para o efeito do fator tempo, o efeito do fator grupo e a respetiva interceção da autoeficácia académica.

<b>Autoeficácia Académica</b>						
<b>Efeito</b>	<b>Valor</b>	<b>Z*</b>	<b>Graus de liberdade de hipótese</b>	<b>Graus de liberdade de erro</b>	<b>p</b>	<b>Eta parcial quadrado</b>
Tempo	.010	1.697	1	174	.194	.010
Grupo	.003	.000	1	174	.991	.000
Tempo x Grupo	.000	.007	1	174	.934	.000

\* Estatística traço de *Pillai*

**Quadro 9** - Resultados da análise de medidas repetidas da variância para o efeito do fator tempo, o efeito do fator grupo e a respetiva interceção da inteligência emocional.

<b>Inteligência Emocional</b>						
<b>Efeito</b>	<b>Valor</b>	<b>Z*</b>	<b>Graus de liberdade de hipótese</b>	<b>Graus de liberdade de erro</b>	<b>p</b>	<b>Eta parcial quadrado</b>

Tempo	.043	7.745	1	174	.006	.043
Grupo	66.376	4.692	1	174	.032	.026
Tempo x Grupo	.068	12.778	1	174	.000	.068

\* Estatística traço de *Pillai*

Novamente, o pressuposto da homogeneidade de variâncias-covariâncias foi avaliado para as duas variáveis, sendo que para a variável autoeficácia académica obteve os valores no teste M de *Box* foram ( $M = .743$ ;  $Z = .245$ ;  $p = .865$ ), e para a variável inteligência emocional, os valores no teste M de *Box* foram ( $M = .799$ ;  $Z = .263$ ;  $p = .852$ ), não se verificando a homogeneidade das variâncias nas duas variáveis. Nesta lógica, teve-se em consideração os **valores apresentados no teste de Pillai**.

Daqui depreende-se que o efeito de interação verificado inicialmente se deve à promoção da inteligência emocional, pois foi a variável que apresentou um efeito de interação estatisticamente significativo, entre os momentos pré e pós intervenção ( $Z = 7.745$ ,  $p = .006$ ) nos grupos experimental e controlo ( $Z = 66.376$ ,  $p = .032$ ).

Estes resultados justificam que a escola, enquanto instituição educacional responsável pelo desenvolvimento das crianças, deve, não só transmitir conhecimentos, como incentivar a aquisição dos mesmos através da valorização do aluno, tornando-o capaz de gerir a sua própria aprendizagem (Freire, 2009). Além disso, Silva e Duarte (2012) afirmam que o sucesso e/ou insucesso escolar se encontra relacionado com outros fatores, além dos meramente cognitivos, como a capacidade para lidar com as emoções. Aliado a isto, Ribeiro (2009) compara a inteligência emocional com a matemática e a leitura com o propósito de afirmar que estes domínios exigem competências específicas, pelo que todos eles devem ser tidos em conta no processo de aprendizagem do aluno.

Fazendo uma leitura global e integradora dos resultados da investigação inerente ao presente trabalho, e tendo em conta a formulação dos itens da escala de ansiedade, que remetem para índices de ansiedade considerada disfuncional, estes resultados levam a crer que os alunos demonstram algum conhecimento sobre a gestão das sensações desagradáveis provocadas pela **ansiedade**. Neste seguimento, e passando para a **ansiedade face aos testes**, verifica-se que, como os alunos já sabem gerir parte da sua ansiedade, estes evidenciam níveis positivos de ansiedade perante situações de avaliação, pois os resultados observados nas dimensões “Tensão” e a “Competição” são indicadores de índices de ansiedade saudável, permitindo que os alunos se adaptem de forma positiva a estas mesmas situações (Rosen & Schulkin, 1998; Barrett,

1998, referidos por Borges, Manso, Tomé & Matos, 2008), havendo então uma relação positiva com a autoeficácia acadêmica.

Em relação ao **autocriticismo**, os resultados apontaram que os alunos que se conseguem tranquilizar a si mesmo são detentores de crenças de autoeficácia acadêmica, o que enaltece a importância da **autocompaixão** em contexto educativo, na concretização de objetivos e na consequente obtenção de sucesso escolar. Por outras palavras, os alunos que são capazes de se acalmarem em situações de fracasso, compreendendo e aceitando as mesmas como “naturais” (Neff, 2003), aumentam a probabilidade de futuras experiências agradáveis e, como consequência, aumentam, assim, as suas crenças de autoeficácia acadêmica. Além de tentarem encarar a situação de fracasso pelo lado positivo, importa que os alunos consigam lidar com o fracasso e/ou insucesso de forma clara e tranquila (Neff, 2012). Com base nisto, esta capacidade de autocompaixão consegue de alguma forma ser um fator preditor da autoeficácia acadêmica.

Tendo em conta a **inteligência emocional**, os resultados decorrentes desta investigação corroboram a relação entre esta, a autoeficácia acadêmica e, naturalmente, o sucesso escolar, confirmando que o sucesso e/ou insucesso escolar, não só dependem de indicadores estritamente cognitivos, como também dependem da capacidade que os alunos têm para lidar com as suas emoções em qualquer um dos contextos (Silva & Duarte, 2012).

Desta forma, conclui-se que a autoeficácia acadêmica está relacionada com a capacidade de autocompaixão e com a inteligência emocional, uma vez que a autoeficácia acadêmica pressupõe o desenvolvimento dos estados emocionais (Bandura, 1994). Assim, e não excluindo a importância da experiência de situações agradáveis, é importante que os alunos consigam aceitar os resultados menos positivos (Neff, 2012) para poderem aumentar a confiança nas suas próprias capacidades de realização de tarefas (Rodrigues & Barrera, 2007). Por isso mesmo, é legítimo afirmar que os alunos que conseguem lidar, quer com as emoções que proporcionam sensações agradáveis, quer com as que conduzem a sensações desagradáveis, são capazes de se autotranquilizarem e de construir crenças de autoeficácia mais sólidas e benéficas. Daqui decorre que a autocompaixão e a aprendizagem e autoeficácia acadêmica possuem uma relação positiva, na medida em que podem utilizar as emoções na prevenção do insucesso escolar (Neely, Schallert, Mohammed, Roberts, & Chen, 2009; Neff, Hsieh, & Dejitterat, 2005, referidos por Gilbert, McEwan, Matos & Ravis, 2011).

Por conseguinte, os resultados obtidos tornaram clara a relação existente entre a inteligência emocional e o sucesso escolar (Machado *et al.*, 2008, referidos por Silva & Duarte, 2012). Assim, os alunos que lidam bem com as suas emoções conseguem alcançar melhores resultados quando comparados com alunos não tão bem desenvolvidos em termos emocionais (Ribeiro, 2009). Além disso, os resultados aqui obtidos estão em conformidade com os resultados de programas de intervenção semelhantes, pois estes têm revelado que as crianças, aquando a participação nestes programas, demonstram melhorias no comportamento, na relação com os outros, na identificação e na diferenciação emocional, ou seja, nas suas competências emocionais (Esteves, 2011), justificando a pertinência da implementação de programas com estas características na promoção de sucesso escolar.

Terminada a apresentação, análise e discussão dos resultados, seguem-se as considerações finais deste estudo, por forma a fornecer uma compreensão global desta investigação, através da apresentação das conclusões e, também, das limitações e consequentes sugestões para trabalhos vindouros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi delineado com o objetivo de compreender se a exposição a um programa de competências sociais e emocionais interfere com os processos de autoeficácia acadêmica das crianças. Neste âmbito, foram realizados três estudos, os quais incluíram metodologias de recolha e análise de dados diversificadas.

Os resultados subjacentes a estes estudos foram apresentados no capítulo anterior de forma independente, sendo que, no presente capítulo, se pretende efetuar uma leitura conjunta dos mesmos. Nesta parte, espera-se, também, refletir, não só acerca dos principais contributos para a investigação científica e limitações do presente trabalho, bem como sobre o modo como essas limitações poderão ser ultrapassadas, com algumas indicações para estudos posteriores.

O primeiro capítulo, que consistiu na revisão teórica, debruçou-se sobre o conceito de autoeficácia acadêmica, refletindo acerca da origem e da definição do conceito, fazendo a distinção entre o conceito de autoeficácia acadêmica e outros conceitos considerados algumas vezes como sinónimos. Além disso, explorou ainda as crenças de autoeficácia acadêmica no contexto educativo e a avaliação da autoeficácia. Ainda no enquadramento teórico, foi importante abordar outros conceitos, como a ansiedade, a ansiedade face aos testes e o autocriticismo, devido às suas características que poderiam estar relacionadas com a autoeficácia acadêmica. Ademais, os conceitos de emoção e de inteligência emocional também foram explorados, uma vez que os programas que promovem o último conceito têm evidenciado que as crianças são mais bem sucedidas em termos académicos quando têm a inteligência emocional bem desenvolvida.

O segundo capítulo tratou das opções metodológicas, no que toca ao trabalho de campo, tendo em conta a revisão de literatura que sustentou esta mesma transição. Salvaguardando os aspetos éticos, neste capítulo foram igualmente referidos os processos de uma investigação empírica, no que diz respeito à definição de objetivos, à delineação de hipóteses de investigação, ao desenho do estudo, à amostra, aos métodos e, por fim, aos procedimentos.

O terceiro capítulo deu continuidade ao trabalho de campo apresentado no segundo capítulo, onde os resultados dos estudos foram apresentados e discutidos. No estudo 1, efetuou-se o estudo da relação entre a autoeficácia acadêmica e o autocriticismo, a ansiedade, a ansiedade face aos testes e o género. Ainda neste estudo, observou-se a capacidade de predição da autoeficácia acadêmica através do autocriticismo, da ansiedade e da ansiedade face aos testes. Relativamente ao estudo 2, avaliou-se a pertinência da sessão sobre a autoeficácia, recorrendo à análise de

conteúdo. Por fim, no estudo 3, avaliou-se o impacto da intervenção do programa de desenvolvimento de competências sociais e emocionais na autoeficácia acadêmica.

Percorrendo de forma rápida todo o trabalho, percebe-se que, ao longo da revisão da literatura, foi dada a conhecer a relação entre a autoeficácia acadêmica e a inteligência emocional.

A autoeficácia diz respeito às crenças que o sujeito cria acerca das suas próprias capacidades para executar tarefas, para alcançar objetivos e atingir os resultados considerados desejáveis (Bandura, 2006). Desta forma, estas crenças surgem a partir de autoavaliações feitas pelo próprio sujeito no seu quotidiano, em relação a si e em relação à tarefa em questão (Lourenço, 2007). No entanto, as crenças de autoeficácia exigem, não só que a capacidade exista, como a confiança do sujeito nesta capacidade (Bandura, 1994). Nesta ordem de ideias percebe-se que as crenças de autoeficácia desempenham um papel importante no comportamento e no pensamento do sujeito (Bandura, 2001).

Além disso, como as crianças que lidam bem com as suas emoções têm maior probabilidade de obterem melhores resultados escolares (Ribeiro, 2009), percebe-se que se as mesmas possuírem elevadas crenças de autoeficácia, além da habilidade para lidarem com as suas emoções, conseguem mais facilmente resultados positivos nas tarefas, uma vez que encaram as suas capacidades de forma benéfica (Rodrigues & Barrera, 2007). Assim, a capacidade que a criança tem para acreditar nas suas capacidades e para se tranquilizar em momentos de fracasso ajudam-na a ter sucesso em termos escolares.

Ao longo dos anos tem-se assistido a um aumento da complexidade dos conteúdos escolares e a um aumento da exigência neste contexto. Aliado a isto, verifica-se, também, um aumento do insucesso escolar, pois as crianças não têm conseguido atingir as metas que lhe são impostas de acordo com os tais conteúdos escolares. Desta forma, fracasso após fracasso, a criança começa a não acreditar na sua capacidade para concretizar as tarefas com sucesso, empobrecendo o seu desempenho. Inversamente, se as crianças conseguirem lidar com as emoções advindas dos fracassos, e se conseguirem, face a estes, tranquilizarem-se a si mesmas, poderão ir contruindo crenças de autoeficácia mais sólidas, fazendo com que a crença na sua capacidade aumente. Consequentemente, a probabilidade de obtenção de resultados positivos irá aumentar, bem como as emoções oriundas da experiência de situações agradáveis para a criança.

De acordo com os dados deste trabalho, entende-se que a autoeficácia acadêmica tende a relacionar-se de forma positiva com a inteligência emocional, sugerindo que as

crianças com uma inteligência emocional desenvolvida, possuem tendência para apresentar resultados mais elevados de autoeficácia académica.

Aceita-se que o conhecimento advindo desta investigação sobre a autoeficácia académica poderá constituir uma mais-valia para a comunidade científica. Desta forma, este trabalho fornece dados úteis acerca da autoeficácia académica, que permitem enriquecer intervenções junto das crianças, no sentido de se promover crenças de autoeficácia académica. Ademais, os resultados do trabalho em questão fornecem, de igual forma, um conhecimento mais aprofundado acerca dos aspetos alusivos à autoeficácia académica e à inteligência emocional, que assim possibilita a criação e consequente implementação de intervenções adequadas e próximas das necessidades dos alunos.

Como limitação do presente estudo, e mais especificamente da implementação do programa de competências sociais e emocionais “Vamos sentir com o Necas” temos o facto de este ser um programa de média duração, o qual foi implementado apenas no 2º período letivo. Como não foram realizadas sessões de *follow-up*, não houve a oportunidade de reforçar as competências adquiridas ao longo do programa, constituindo, também, uma limitação do presente trabalho.

Relativamente às condições desejáveis para a organização da amostra em grupo experimental e grupo controlo, consistiram, por si, uma limitação. Como algumas crianças do grupo experimental frequentavam a mesma escola que algumas crianças do grupo controlo, não houve a possibilidade de isolar os grupos, pelo que esta situação pode ter enviesado os resultados obtidos.

Neste sentido, em futuros trabalhos, embora seja difícil conseguir o isolamento total dos grupos de investigação, uma vez que se tratam de crianças, importa ter em atenção as condições desejáveis da organização da amostra em grupos de investigação. Ademais, seria, também, interessante, que futuras investigações incidissem no aprofundamento do estudo da relação entre as variáveis deste trabalho, como o autocriticismo e a ansiedade face aos testes em específico, pois ao longo da análise dos resultados constatou-se que estas duas variáveis apresentavam alguma relação, indo ao encontro de resultados de outras investigações no mesmo âmbito, pois os resultados podem vir a ser úteis na criação de estratégias de combate ao excesso de ansiedade e de autocriticismo, potenciando o desempenho escolar das crianças através, quiçá, de processos de autoeficácia académica.

Na Região Autónoma dos Açores, que se tenha conhecimento, programas com estas características não são muito frequentes, pelo que a implementação do programa inerente a este trabalho pode beneficiar, não só a compreensão da temática da

autoeficácia acadêmica e da inteligência emocional, como também o desempenho acadêmico das crianças.

Desta forma, e em jeito de conclusão, espera-se que este estudo, e o seu contributo, possa ser tido como ponto de partida para futuras investigações acerca da mesma temática, ou sobre temáticas relacionadas com a autoeficácia acadêmica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, D. R. P. (2006). *O emocional e o social na idade escolar – Uma abordagem dos preditores da aceitação pelos pares*. Dissertação de mestrado. Universidade do Porto, Porto.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação (5ª ed.)*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Amado, J. S. (2000). A Técnica de Análise de Conteúdo [Versão eletrónica]. *Referência*, 53-63.
- Amaral, J. C. (1993). *Auto-Eficácia, Autor-regulação e Desempenho na Realização de Tarefas Cognitivas*. Dissertação de mestrado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Amaral, V., Castilho, P. & Gouveia, J. P. (2010). A contribuição do auto-criticismo e da ruminação para o afeto negativo [Versão eletrónica]. *Psychologica*. Nº 52, Vol. II, 271-292.
- Araújo, C., Pinto, E. M. F., Lopes, J., Nogueira, L. & Pinto, R. (2008). *Estudo de Caso*. Trabalho de mestrado. Universidade do Minho, Braga.
- Araújo, M. & Moura, O. (2011). Estrutura factorial da General Self-Efficacy Scale (Escala de Auto-Eficácia Geral) numa amostra de professores portugueses [Versão eletrónica]. *Laboratório de Psicologia*. Vol. 9, 95-105.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Thoery of a Behavioral Change [Versão eletrónica]. *Psychological Review*. Vol. 84, n2, 191-215.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Eds.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An Agentic Perspective [Versão eletrónica]. *Annu. Rev. Psychol.* 1-26.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales In F. Pajares & F. Urdan. (Eds.). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 307-337). Connecticut: Information Age Publishing
- Bardin, L.. (2008). *Análise de Conteúdo*. Edições 70: Lisboa.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On modelo of emotional-social intelligence (ESI) [Versão eletrónica]. *Psicothema*. Vol. 18, 13-25.
- Barros, M. & Batista-dos-Santos, A. C. (2010). Por dentro da autoeficácia: Um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos [Versão eletrónica]. *Revista Espaço Académico*, 1-9.

- Batista, M. E. R. V. (2011). *A promoção da auto-eficácia na aprendizagem da história: estudo no 7º ano de escolaridade*. Dissertação de mestrado. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Batista, A., Carvalho, M. & Lory, F. (s/d). O medo, a ansiedade e as suas perturbações [Versão eletrónica]. *SciELO Portugal*.
- Barros de Oliveira, J. H. & Barros Oliveira, E. M. (1996). *Psicologia da Educação Escolar*. Livraria Almedina: Coimbra.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Análise de conteúdo. Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borges, A. I., Manso, D. S., Tomé, G., & Matos, M. G. (2008). Ansiedade e  *coping* em crianças e adolescentes: Diferenças relacionadas com a idade e género [Versão eletrónica]. *Análise Psicológica*, 4 (26): 551-561.
- Brackett, M. A. & Mayer, J. D. (2003). Convergent, Discriminant, and Incremental Validity of Competing Measures of Emotional Intelligence [Versão eletrónica]. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1-12.
- Bueno, J. M. H. & Primi, R. (2003). Inteligência Emocional: Um estudo de validade sobre a capacidade de perceber emoções [Versão eletrónica]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Vol. 16, 279-291.
- Bzuneck, J. A., & Silva, R. (1989). O problema da ansiedade nas provas: Perspectivas contemporâneas [Versão eletrónica]. *Semina*, 10 (3), 190-195.
- Bzuneck, J. A. (1991). Ansiedade e desempenho numa prova de matemática: um estudo com adolescentes [Versão eletrónica]. *Semina*, 12 (3), 136-141.
- Bzuneck, J. A. (2001). As crenças de Auto-eficácia e o seu Papel na Motivação do Aluno. In E. Boruchivutch & J. A. Bzuneck. (Eds.). *A Motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea* (116-133). Petrópolis: Editora Vozes.
- Campino, S. (2012). *Avaliação do processo de implementação de um programa de competências sócio-emocionais na transição do pré-escolar para o 1º ano de escolaridade*. Dissertação de mestrado. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Cardoso, C. P. C. (2011). *Inteligência Emocional, Estratégias de Coping em estudantes universitários*. Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Castilho Freitas, P. C. O. (2011). *Modelos de relação interna: Autocriticismo e Autocompaixão – Uma abordagem evolucionária compreensiva da sua natureza, função e relação com a psicopatologia*. Dissertação de doutoramento. Universidade de Coimbra, Coimbra.

- Castilho P. & Gouveia, J. P. (2011a). Auto-Compaixão: Estudo da validação da versão portuguesa da Escala de Auto-Compaixão e da sua relação com as experiências adversas na infância, a comparação social e a psicopatologia [Versão eletrónica]. *Psychologica*, 203-230.
- Castilho, P. & Gouveia, J. P. (2011b). Auto-criticismo: Estudo de validação da versão portuguesa da Escala das Formas do Auto-Criticismo e Auto-Tranquilização (FSCRS) e da Escala das Formas do Auto-Criticismo e Auto-Ataque (FSCS) [Versão eletrónica]. *Psychologica*, 63-86
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6ª ed.). Nova Iorque: Routledge.
- Coutinho, C. & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal [Versão eletrónica]. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-243.
- Crujo, M. & Marques, C. (2009). As perturbações emocionais – ansiedade e depressão na criança e no adolescente [Versão eletrónica]. *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 576-582.
- Dalfovo, M. S., Lana, R. A. & Silveira, A. (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: Um resgate teórico [Versão eletrónica]. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 1-13.
- Damásio, A. R. (1994). *O Erro de Descartes – Emoção, razão e o cérebro humano*. Cidade do Cabo: Companhia das Letras.
- Delgado, A. J. M. M. (2012). *Percepção de auto-eficácia e conhecimentos de matemática no 1º ano universitário*. Dissertação de mestrado. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Ekman, P. & Friesen, W. V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion [Versão eletrónica]. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 17, 124-129.
- Ekman, P. (1992). *Telling Lies*. New York: W. W. Norton & Company.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York: Times Books.
- Esteves, C. V. S. (2011). *Auto-regulação emocional e ajustamento comportamental no 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Fernandes da Silva, G. C. R. (2010). O método científico na Psicologia: Abordagem qualitativa e quantitativa [Versão eletrónica]. *O Portal dos Psicólogos*.

- Fernández-Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación [Versão eletrónica]. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. Vol. 6, 421-436.
- Ferreira de Almeida, J. & Pinto, J. M. (1982). *A investigação nas ciências sociais* (3ª ed.). Lisboa: Editorial Presença, Lda.
- Ferreira, A. M. (1999). SPSS – Manual de utilização. Acedido em 10/09/2015, de <http://www.ufrgs.br/gpat/wp-content/uploads/2012/05/Manual-de-Spss-pt.pdf>.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS (third edition)*. London: Sage Publications.
- Fonseca, J. R. S. (2008, junho). *Os métodos quantitativos na Sociologia: Dificuldades de uma metodologia de investigação*. Comunicação apresentada ao VI Congresso Português de Sociologia. Lisboa.
- Freire, L. G. L. (2009) Autorregulação da aprendizagem [Versão eletrónica]. *Ciências & Cognição*. Vol. 14 (2), 276-286.
- Freitas-Magalhães, Castro, E. & Batista, J. (2009). Expressão facial: a retribuição do sorriso em interação social – Estudo empírico com portugueses [Versão eletrónica]. *Revista da Faculdade de Ciências da Saúde*. Vol. 6, 420-426.
- Gilbert, P. & Irons, C. (2004). A pilot exploration of the use of compassionate in a group of self-critical people [Versão eletrónica]. *Memory*. Vol. 12 (4), 507-516.
- Gilbert, P. (2005). *Compassion: Conceptualisations, Research and use in Psychotherapy*. London: Brunner-Routledge.
- Gilbert, P. & Procter, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism: Overview and pilot study of a group therapy approach [Versão eletrónica]. *Clinical Psychology and Psychotherapy*. Vol. 13, 353-79.
- Gilbert, P. (2009). The nature and basis for compassion focused therapy [Versão eletrónica]. *Hellenic Journal of Psychology*. Vol. 6, 273-291.
- Gilbert, P., McEwan, K., Matos, M. & Rivis, A. (2011). Fears of compassion: Development of three self-report measures [Versão eletrónica]. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 239-255.
- Goleman, D. (2001). Emotional Intelligence: Issues in Paradigm Building. In C. Cherniss & D. Goleman (Eds.). *The Emotionally Intelligent Workplace*. Consorting for Research on Emotional Intelligence in Organizations. Acedido

[http://www.eiconsortium.org/reprints/ei\\_issues\\_in\\_paradigm\\_building.html](http://www.eiconsortium.org/reprints/ei_issues_in_paradigm_building.html).

- Gonçalves, M. I. S. (2012). *Emoções, autoconceito, auto-estima e desempenho académico em alunos do 7º ano de escolaridade*. Dissertação de mestrado. Instituto Universitário de Ciências Psicológicas Sociais e da Vida (ISPA), Lisboa.
- Izard, C. E. & Ackerman, B. P. (2000). Motivational, Organizational and Regulatory Functions of Discrete Emotions. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. E. Barrett (Eds.). *Handbook of Emotions* (pp. 253-264). New York: The Guilford Press.
- Janeiro, A. C. C. (2013). *Ansiedade aos exames/avaliações – Estudando e caracterizando este fenómeno no ensino básico e secundário*. Dissertação de mestrado. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Jorge, S. O. F. (2011). *Literacia Emocional nos Adolescentes: A Emoção como Sustentáculo para a Aprendizagem e o Sucesso Escolar ...?*. Dissertação de mestrado. Universidade da Madeira, Funchal.
- Leal, I. P., Antunes, R., Passos, T., Pais-Ribeiro, J. & Maroco, J. (2009). Estudo da escala de depressão, ansiedade e stress para crianças (EADS-C) [Versão eletrónica]. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 10 (2), 227-284.
- Leite, Y. B. P. (2014). *Correlação entre identificação de emoções e detecção de mentiras*. Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília.
- Lima, J. A. (2013). Por uma Análise de Conteúdo mais fiável [Versão eletrónica]. *Revista portuguesa de pedagogia*, 7-29.
- Lourenço, A. A. (2007). *Processos Auto-Regulatórios em Alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico: Contributos da Auto-Eficácia e da instrumentalidade*. Dissertação de doutoramento. Universidade do Minho, Braga.
- Magalhães, A. C. F. (2007). *Ansiedade face aos testes, género e rendimentos académicos: Um estudo no Ensino Básico*. Dissertação de mestrado. Universidade do Minho, Braga.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com a utilização do SPSS (3.ªed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Maroco, J. & Bispo, R. (2003). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence [Versão eletrónica]. *Intelligence*. Vol. 17, 433-442.

- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence?. In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. & Salovey, P. (2000). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence [Versão eletrónica]. *Intelligence*. Vol. 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications [Versão eletrónica]. *Psychological Inquiry*. Vol. 15, 197-215.
- Melo, A. I. M. T. (2005). *Emoções no período escolar: estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança*. Dissertação de mestrado. Universidade do Minho, Braga.
- Neff, K. (2003a). Self-Compassion: An Alternative Conceptualization of a Healthy Attitude Toward Oneself [Versão eletrónica]. *Self and Identity*. Vol. 2, 85-101.
- Neff, K. (2003b). The Development and Validation of a Scale to Measure Self-Compassion [Versão eletrónica]. *Self and Identity*. Vol. 2, 223-250.
- Neff, K., Kirkpatrick, K. & Rude, S. S. (2007). Self-Compassion and adaptive psychological functioning [Versão eletrónica]. *Journal of Research in Personality*. Vol. 4, 139-154.
- Neff, K. D. (2012). The science of self-compassion. In C. Germer & R. Siegel (Eds.). *Compassion and Wisdom in Psychotherapy* (pp. 79-92). New York: Guilford Press.
- Neta, N. F. A., García, E. G. & Gragalho, I. S. (2008). A inteligência emocional no âmbito académico: Uma aproximação teórica e empírica [Versão eletrónica]. *Psicol. Argum.*, 11-22.
- Neves, S. P. & Faria, L. (2009). Auto-conceito e auto-eficácia: semelhanças e diferenças, inter-relação e influência no rendimento escolar [Versão eletrónica]. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 206-218.
- Neves, C. S. S. (2011). *A relação entre Mindfulness, Auto-Compaixão, Vergonha e Psicopatologia em praticantes e não praticantes de Meditação/Yoga*. Dissertação de mestrado. Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra.
- Oliveira, A. (2008). *As emoções como condição essencial na aprendizagem de um "jogar"*. Dissertação de mestrado. Universidade do Porto, Porto.

- Paiva, M. J. A. F. A. (2009). *Ansiedade a exames no contexto do ensino secundário: O papel da ansiedade social, auto-criticismo e competências de mindfulness e aceitação*. Dissertação de mestrado. Instituto Miguel Torga, Coimbra.
- Patrício, A. S. A. (2012). *Crenças de autoeficácia e objetivos: Um estudo exploratório*. Dissertação de mestrado. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Pereira, A. C. M. (2009). *Análise de depressão e ansiedade nos alunos do ensino superior: Comparação com um estudo do curso de Radiologia*. Dissertação de mestrado. Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS (4ª ed.)*. Lisboa: Sílabo.
- Raposo, C. J. S. (2014). *À descoberta das emoções sociais: vergonha e culpa*. Dissertação de mestrado. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Ribeiro, R. P. (2009). *Diferenças psico-cognitivas e comportamentais nas aprendizagens*. Dissertação de doutoramento. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Rodrigues, L. C., & Barrera, S. D. (2007). Auto-eficácia e desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental [Versão eletrónica]. *Psicologia em Pesquisa* 1(02), 41-53.
- Rosa, T. F. S. A. F. (2011). *O reconhecimento de expressões de emoções básicas e auto-conscientes na população portuguesa*. Dissertação de mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Rosário, P., & Soares, S. (2003). Ansiedade face aos testes e realização escolar no Ensino Básico [Versão eletrónica]. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 10 (8), 870-886.
- Rosário, P., Soares, S., Núñez, J. C., González-Pienda, J., & Simões, F. (2004). Ansiedade face aos testes e auto-regulação da aprendizagem: variáveis emocionais no aprender [Versão eletrónica]. *Psicologia e Educação*, 3 (1), 15-26.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence [Versão eletrónica]. *Baywood Publishing co., Inc.*
- Santos, A. C. F. M. (2007). *Ansiedade face aos testes, género e rendimentos académicos: um estudo no ensino básico*. Dissertação de mestrado. Universidade do Minho, Braga.

- Santos, C. S. V. (2009). *Psicofisiologia das Emoções Básicas: Estudo Empírico com Toxicodependentes em Tratamento*. Universidade. Dissertação de mestrado. Universidade Fernando Pessoa. Porto.
- Santos, J., & Monteiro R. (2000). Construção e validação de um instrumento psicológico: Escalas de auto-eficácia para a aprendizagem (EAPA). Acedido em 17/12/2014, de <http://www.saogabriel.pucminas.br>.
- Seabra, D. (2013). *O papel do autocrítico e da vergonha no processamento pós-situacional numa população clínica com PAS*. Dissertação de mestrado. Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Serpa, A. L. O. (2012). *Autoeficácia, autoconceito e ansiedade em uma avaliação em larga escala e sua relação com o desempenho escolar*. Dissertação de pós-graduação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais.
- Silva, C. A. (2011). *Estudo de competências emocionais e a sua correlação com o auto-conceito*. Dissertação de mestrado. Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Silva, D. M. & Duarte, J. C. (2012). Sucesso Escolar e Inteligência Emocional [Versão eletrónica]. *Millenium*, 42 pp 67-84.
- Silva, M. J. M. (2010). *A inteligência emocional como factor determinante nas relações interpessoais: emoções, expressões corporais e tomadas de decisão*. Dissertação de mestrado. Universidade Aberta, Lisboa.
- Soares, S. M. (2014). *Escolha vocacional em adolescentes: contributos de competências sociais e emocionais*. Dissertação de mestrado. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Souza, L. F. N. I., & Brito, M. R. F. (2008). Crenças de auto-eficácia, autoconceito e desempenho em matemática [Versão eletrónica]. *Estudos de Psicologia*, 25(2), 193-201.
- Sprea, J. (2009). *Inteligência emocional: o diferencial nas organizações educacionais competitivas*. Dissertação de mestrado. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional – uma abordagem desenvolvimentista*. Amadora: McGraw-Hill.
- Teixeira, M. S. F. (2010). *Estudo sobre a eficácia de um programa de inteligência emocional no auto-conceito de alunos do 2º ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado. Universidade Fernando Pessoa, Porto.

- Vaz Serra, A. S. (1980). O que é a ansiedade? [Versão eletrónica]. *Psiquiatria Clínica*, 1 (2), 93-104.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn [Versão eletrónica]. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

# ANEXOS

---

## Anexo I

**Quadro 1** - Percentagem de alunos inquiridos por escola, diferenciadas por grupo experimental e controlo.

Escola	Grupos de investigação				Total	
	Experimental		Controlo		N	%
	N	%	N	%		
(A)	14	8%	8	4.5%	22	12.5%
(B)			26	14.8%	26	14.8%
(C)	10	5.7%			10	5.7%
(D)			46	26.1%	46	26.1%
(E)	24	13.6%			24	13.6%
(F)	48	27.3%			48	27.3%
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>54.4%</b>	<b>80</b>	<b>45.5%</b>	<b>176</b>	<b>100%</b>

**Quadro 2** - Média das idades dos alunos.

	N	Min.	Máx.	M	DP
<b>Idade</b>	176	8	12	9.09	.961

**Quadro 3** – Percentagem do nível socioeconómico dos alunos por grupo de investigação.

Grupo de Investigação	Nível Socioeconómico				Total
	Baixo	Médio	Alto	Sem informação suficiente	
Experimental	36,9%	15,3%	0%	2,3%	54,5%
Controlo	22,2%	13,1%	0,6%	9,7%	45,5%
<b>Total</b>	<b>59,1%</b>	<b>28,4%</b>	<b>0,6%</b>	<b>11,9%</b>	<b>100%</b>

**Quadro 4** – Percentagem da amostra com Necessidades Educativas Especiais

Grupo de Investigação	Necessidades Educativas Especiais				Total	
	Sim		Não		N	%
	N	%	N	%		
Experimental	6	3,4%	90	51,1%	96	54,5%
Controlo	3	1,7%	77	43,8%	80	45,5%
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>5,1%</b>	<b>167</b>	<b>94,9%</b>	<b>176</b>	<b>100%</b>



**Universidade dos Açores**  
**Departamento de Ciências da Educação**  
**Mestrado em Psicologia da Educação**

**Consentimento informado grupo experimental**

**Programa “Vamos Sentir com o Necas”**

O programa “Vamos Sentir com o Necas” constitui-se como um programa de promoção de competências emocionais e sociais que tem como objetivo desenvolver a Inteligência Emocional das crianças, ou seja, desenvolver competências que permitam a essas mesmas crianças aumentar a sua flexibilidade e lidar melhor com a imprevisibilidade e a mudança, transformando os obstáculos em desafios e aumentando a sua resiliência.

Este programa é constituído por 13 sessões semanais, a serem desenvolvidas nas aulas de cidadania, durante o segundo período letivo. Nestas sessões pretendem-se alcançar alguns objetivos específicos, como sejam: fomentar o conhecimento das emoções básicas nas crianças; promover a capacidade para identificar emoções básicas em si e no outro; ativar formas adequadas e positivas de lidar com os diferentes estados emocionais; promover a auto-motivação, a empatia, a assertividade e a autoeficácia, considerando o seu papel facilitador do sucesso e da adaptação à vida; e treinar a aplicação de competências sócio-emocionais enquanto ferramentas importantes de resiliência e na prevenção de comportamentos de risco.

No sentido de implementar o programa em questão, convida-se as crianças a participar nesta pequena aventura que é o mundo das emoções.

Importa ainda salientar:

- A participação no programa é voluntária, salvaguardando-se o direito à recusa ou desistência em qualquer momento.
- Não existe nenhum tipo de risco, desconforto ou exposição do seu filho(a), sendo os seus dados confidenciais.
- Os dados recolhidos não se destinam a avaliar individualmente o seu filho(a), o que significa que não obterá resultados;
- Em caso de dúvidas, necessidade de informação adicional ou reclamação acerca da forma como o processo foi conduzido, poderá contactar as investigadoras.

Assim, solicitamos a Vossa Ex.<sup>a</sup> que, se **NÃO** autorizar a participação do seu filho(a) no programa, assine o termo apresentado na página seguinte e o encaminhe, por intermédio do seu filho(a), ao seu diretor de turma.

Se concordar em participar no programa, e com vista a avaliar a eficácia do mesmo, poderá ser necessário voltar a contactá-lo no futuro. Caso **concorde** em voltar a ser contactado por nós preencha, por favor, os seguintes dados:

Eu, \_\_\_\_\_ encarregado de educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, declaro que autorizo/ não autorizo\* que as autoras deste estudo me voltem a contactar a fim de obterem informações relacionadas com a participação do meu educando neste estudo.

Data: \_\_/\_\_/\_\_ Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

\*Riscar a opção que não se aplica.

Atenciosamente,

As investigadoras responsáveis pelo Programa “Vamos Sentir com o Necas”

Célia Barreto Carvalho

Suzana Nunes Caldeira

Contatos para esclarecimentos:

Carolina Pacheco - [carolinacunhapacheco@gmail.com](mailto:carolinacunhapacheco@gmail.com)

Elisabete Rebelo - [elisabeter28@hotmail.com](mailto:elisabeter28@hotmail.com)

Sara Rodrigues - [sara\\_m\\_rodrigues@hotmail.com](mailto:sara_m_rodrigues@hotmail.com)

Departamento de Ciências da Educação (Universidade dos Açores) –  
296 650 155 / 296 650 168

Eu, \_\_\_\_\_ encarregado de educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, declaro que **NÃO** autorizo o meu educando a participar do Programa “**Alinha com a vida**”.

\_\_\_\_\_

Assinatura do(a) Encarregado (a) de Educação

\_\_\_\_\_ (local), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015



**Universidade dos Açores**  
**Departamento de Ciências da Educação**  
**Mestrado em Psicologia da Educação**

**Consentimento informado grupo controlo**

**Programa “Vamos Sentir com o Necas”**

O programa “Vamos sentir com o Necas” constitui-se como um programa de promoção de competências emocionais e sociais que tem como objetivo desenvolver a Inteligência Emocional das crianças, ou seja, desenvolver competências que permitam a essas mesmas crianças aumentar a sua flexibilidade e lidar melhor com a imprevisibilidade e a mudança, transformando os obstáculos em desafios e aumentando a sua resiliência.

Para a implementação do programa em questão, torna-se necessário conhecer e avaliar algumas das capacidades de gestão emocional das crianças do 3º ano e do 4º ano de escolaridade. Neste sentido vimos convidar o seu educando a preencher alguns questionários, especialmente elaborados para crianças, que nos permitirão aprofundar o conhecimento acerca das capacidades de regulação emocional das crianças desta faixa etária.

Importa ainda salientar:

- A participação no programa é voluntária, salvaguardando-se o direito à recusa ou desistência em qualquer momento.
- Não existe nenhum tipo de risco, desconforto ou exposição do seu filho(a), sendo os seus dados confidenciais.
- Os dados recolhidos não se destinam a avaliar individualmente o seu filho(a), o que significa que não obterá resultados;
- Em caso de dúvidas, necessidade de informação adicional ou reclamação acerca da forma como o processo foi conduzido, poderá contactar as investigadoras.

Assim, solicitamos a Vossa Ex.<sup>a</sup> que, se **NÃO** autorizar a participação do seu filho(a) neste estudo, assine o termo apresentado na página seguinte e o encaminhe, por intermédio do seu filho(a), ao seu diretor de turma.

Se concordar em participar no estudo, e com vista a avaliar a eficácia do mesmo, poderá ser necessário voltar a contactá-lo no futuro. Caso **concorde** em voltar a ser contactado por nós preencha, por favor, os seguintes dados:

Eu, \_\_\_\_\_ encarregado de educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, declaro que autorizo/ não autorizo\* que as autoras deste estudo me voltem a contactar a fim de obterem informações relacionadas com a participação do meu educando neste estudo.

Data: \_\_/\_\_/\_\_ Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

\*Riscar a opção que não se aplica.

Atenciosamente,

As investigadoras responsáveis pelo Programa “Vamos Sentir com o Necas”

Célia Barreto Carvalho

Suzana Nunes Caldeira

Contatos para esclarecimentos:

Carolina Pacheco - [carolinacunhapacheco@gmail.com](mailto:carolinacunhapacheco@gmail.com)

Elisabete Rebelo - [elisabeter28@hotmail.com](mailto:elisabeter28@hotmail.com)

Sara Rodrigues - [sara\\_m\\_rodrigues@hotmail.com](mailto:sara_m_rodrigues@hotmail.com)

Departamento de Ciências da Educação (Universidade dos Açores) –  
296 650 155 / 296 650 168

Eu, \_\_\_\_\_ encarregado de educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, declaro que **NÃO** autorizo o meu educando a participar na investigação “**Alinha com a vida**”.

\_\_\_\_\_

Assinatura do(a) Encarregado (a) de Educação

\_\_\_\_\_ (local), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015

Anexo IV

Tabela de Análise de Conteúdo

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades			
			Registro	Contexto		
Participação dos alunos na sessão	Adesão dos alunos na realização das atividades	Debate sobre a história da sessão	“Não consigo respirar quando estou ansioso.” (A)* (E)	“Então, de que falava a história?”	50%	
			“Ferramenta (...) para ajudar (...).” (A) (C)		50%	
			“Pensamentos negativos (...) tenho muitas vezes.” (A)		25%	
			“(…) não acreditava em si, pensava que não era capaz.” (C)		25%	
			Bater palmas no final da história. (E)		25%	
			“Acreditar que somos capazes.” (E)		25%	
		Ficha individual da sessão	“Essa parece mais pequenina.” (A)	Comentários dos alunos na entrega da ficha individual.	25%	
			“Foi rápido.” (F)		25%	
		Desafio da sessão	“Esse eu vou fazer!” (C)	Comentários dos alunos na entrega do desafio.	25%	
			“Agora já está tudo dando à história.” (A)		25%	
		Dinâmica da sessão	Dinâmica da sessão	“Autoeficácia é essas palavras todas.” (C)	Comentários dos alunos ao longo da dinâmica da sessão.	25%
				“Temos que acreditar nas nossas capacidades.” (E) (F)		50%
“Ser eficaz é conseguir.” (E)	25%					

\* Identificação da escola devido à impossibilidade de identificar o docente ou o aluno em específico.

(continuação da tabela)

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades			
			Registro	Contexto	Enumeração	
Participação dos alunos na sessão (cont.)	Realização do desafio da sessão	Realização do desafio da sessão	Alunos que realizaram o desafio da sessão (A <sup>6**</sup> ) (C <sup>3</sup> ) (E <sup>7</sup> ) (F <sup>12</sup> )	Deves criar uma garrafa para colocares todos os teus pensamentos de autoeficácia e uma caixa para os teus pensamentos de ansiedade	29,2%	
			“Foi fácil!” (E)		25%	
			“Fiz no último dia de março.” (E)		25%	
			Sem dificuldades. (A) (F)		50%	
			“Não consigo recortar isso.” (C)		25%	
			“Para colar é que vai ser difícil.” (C)		25%	
	Dificuldades na realização do desafio semanal	Dificuldades na realização do desafio semanal	“É para trazer?” (E)	Deves criar uma garrafa para colocares todos os teus pensamentos de autoeficácia e uma caixa para os teus pensamentos de ansiedade	25%	
			“A garrafa tem que ser azul?” (E)		25%	
			Sem dificuldades. (A) (C) (E) (F)		100%	
			“(…) ela (…) pensava que não era capaz.” (A) (C) (F)		“Então, de que falava a história?”	75%
			“(…) servia para (…) ficar sem ansiedade.” (C) (E) (F)			75%

\*\* Número de alunos de cada escola.

(continuação da tabela)

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades		
			Registro	Contexto	Enumeração
Participação dos alunos na sessão (cont.)		Dinâmica da sessão	“Posso dizer? Autoeficácia!” (A)	Comentários dos alunos ao longo da dinâmica da sessão.	25%
			“Eu consigo!” (A)		25%
			Dificuldade em pronunciar “Autoeficácia”. (E)		25%
Desempenho dos alunos na realização das atividades (cont.)		Realização da ficha individual da sessão	Alunos que realizaram a ficha individual da sessão (A263), (A264), (A265), (A266), (A267), (A268), (A269), (A271), (A272), (A273), (A274), (A275), (A276)***;	Fichas individuais realizadas	93,8%
			(C291), (C292), (C293), (C294), (C295), (C296), (C297), (C298), (C299), (C300);		
			(E312), (E313), (E314), (E315), (E316), (E317), (E318), (E321), (E322), (E323);		
		Dificuldades na realização da ficha individual	(E369), (E370), (E371), (E372), (E373), (E374), (E375), (E376), (E377), (E378), (E379), (E380);		
			(F391), (F392), (F393), (F394), (F395), (F396), (F397), (F398), (F399), (F400), (F401), (F402), (F403), (F404), (F405), (F406), (F407), (F408);		
			(F336), (F337), (F338), (F339), (F340), (F341), (F342), (F343), (F344), (F345), (F346), (F347), (F348), (F349), (F350), (F351), (F352), (F353), (F354);		
			(F421), (F422), (F425), (F426), (F247), (F428), (F429), (F430). “(…) não sei a 2 e a 7.” (A)	Comentários dos alunos no momento da realização da ficha individual	25%
			Exercício 6. (C)		25%
			“É a lápis de cor?” (E) (F)		50%
			“Foi fácil.” (F)		25%

\*\*\* Aluno específico de cada escola.

(continuação da tabela)

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades		Enumeração
			Registo	Contexto	
Participação dos alunos na sessão (cont.)	Pertinência da sessão	Avaliação da satisfação com a sessão	<p>“Aprender (...) sobre a ansiedade e a autoeficácia.” (A263), (A264), (A265), (A266), (A267), (A269), (A271), (A272), (A273), (A274), (A275), (A276);</p> <p>(C291), (C292), (C294), (C295), (C297), (C298), (C299); (E312), (E313), (E316), (E317), (E318), (E323);</p> <p>(E369), (E370), (E372), (E373), (E374), (E375), (E376), (E377), (E379), (E380);</p> <p>(F391), (F393), (F395), (F396), (F397), (F400), (F401), (F402), (F403), (F405), (F406), (F407), (F408);</p> <p>(F337), (F338), (F339), (F340), (F341), (F342), (F343), (F344), (F345), (F346), (F347), (F348), (F349), (F350), (F352), (F353), (F354);</p> <p>(F421), (F422), (F425), (F426), (F427), (F428), (F429), (F430).</p>		75%
			<p>“Ajudou a compreender como me sinto.” (A263), (A264), (A265), (A266), (A268), (A271), (A273), (A274), (A275), (A276);</p> <p>(C291), (C292), (C293), (C294), (C295), (C296), (C297), (C298), (C299), (C300);</p> <p>(E312), (E313), (E316), (E317), (E318), (E321), (E323); (E369), (E370), (E373), (E376), (E379), (E380);</p> <p>(F391), (F393), (F395), (F396), (F397), (F400), (F403), (F405), (F406), (F407), (F408);</p> <p>(F337), (F338), (F339), (F340), (F341), (F342), (F343), (F344), (F345), (F346), (F347), (F348), (F349), (F350), (F352), (F353), (F354);</p> <p>(F421), (F422), (F425), (F426), (F427), (F428), (F429), (F430).</p>	<p>Gostaste da história?</p> <p>Se a tua resposta foi sim, marca com um X os quadradinhos que explicam porquê.</p>	70,8%

(continuação da tabela)

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades						
			Registro	Contexto	Enumeração				
Participação dos alunos na sessão (cont.)	Pertinência da sessão (cont.)	Avaliação da satisfação com a sessão (cont.)	<p>“Aprendi coisas novas.” (A263), (A264), (A265), (A266), (A267), (A268), (A269), (A271), (A272), (A273), (A274), (A275), (A276); (C291), (C292), (C294), (C295), (C297), (C298), (C299), (C300); (E312), (E313), (E316), (E317), (E318), (E323); (E369), (E370), (E373), (E376), (E378), (E380); (F391), (F393), (F395), (F396), (F397), (F400), (F402), (F403), (F405), (F406), (F407), (F408); (F337), (F338), (F339), (F340), (F341), (F342), (F343), (F344), (F345), (F346), (F347), (F348), (F349), (F350), (F352), (F353), (F354); (F422), (F425), (F426), (F428), (F429).</p>	Se a tua resposta foi sim, marca com um X os quadradinhos que explicam porquê. (cont.)	67,7%				
			<p>“A história foi aborrecida.” (E314), (E315), (E322) (F336), (F351) (F392), (F398), (F399), (F404)</p>			Gostaste da história?	9,4%		
			<p>“Demorou muito tempo.” (E314), (E322); (F336), (F351); (F392), (F398), (F399).</p>					Se a tua resposta foi não, marca com um X os quadradinhos que explicam porquê.	7,3%
			<p>“Tinha muitas palavras que eu não conhecia.” (E314), (E322); (F336), (F351); (F392), (F399).</p>						
<p>“Achei confuso.” (F394).</p>	1%								

(continuação da tabela)

				Unidades		
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Registro	Contexto	Enumeração	
Perceção das docentes relativamente à sessão	Pertinência da sessão	Avaliação da sessão pelas docentes	“(…) motivados e interessados pela temática.” (C) (F)	Ficha de Avaliação da Sessão das Docentes	Avaliação/ Reflexão Crítica	50%
			“(…) importante para os alunos, uma vez que alguns sofrem de ansiedade na altura de avaliação.” (E)		Contributos da Sessão	25%
			“(…) compreender como podem (...) acreditar em si (...)” (F)		Consequências/ Implicações futuras	25%
			“(…) averiguar se a sessão obteve modificações no comportamento dos alunos nos momentos de avaliação.” (E)		Sugestão para a próxima sessão	25%
			“Será vital para o desenvolvimento social dos alunos.” (F)			
			“(…) dotar-lhes de ferramentas para ajudá-los a passar a ansiedade.” (E)			
Aquisição de conhecimentos ao nível da problemática da Ansiedade	Consolidação dos conhecimentos	Identificação da problemática	<p>“Ela sentiu ansiedade.” (A263), (A264), (A265), (A267), (A271), (A272), (A275), (A276); (C293), (C294), (C295), (C296), (C297), (C298), (C299); (E312), (E313), (E316), (E317), (E323); (E370), (E371), (E372), (E373), (E375), (E376), (E377), (E379), (E380); (F393), (F394), (F396), (F397), (F400), (F401), (F406), (F408); (F337), (F341), (F344), (F347), (F348), (F351), (F352); (F421), (F422), (F425), (F430).</p>	O que é que o Necas disse que a Mariana sentia?	50%	

(continuação da tabela)

Unidades					
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Registro	Contexto	Enumeração
Aquisição de conhecimentos ao nível da problemática da Ansiedade (cont.)	Consolidação dos conhecimentos (cont.)	Sinais fisiológicos de ansiedade	<p>“<b>Dói-me a barriga (...)</b>” (A267), (A271), (A272), (A273), (A274), (A275), (A276); (C291), (C292), (C293), (C294), (C295), (C296), (C297), (C298), (C300);</p> <p>(E313), (E315), (E316), (E317), (E318), (E321), (E322), (E323);</p> <p>(E369), (E370), (E371), (E372), (E373), (E374), (E375), (E376), (E377), (E378), (E379), (E380);</p> <p>(F391), (F392), (F394), (F395), (F398), (F399), (F400), (F401), (F402), (F403), (F404), (F405), (F406), (F408);</p> <p>(F336), (F337), (F338), (F339), (F340), (F341), (F342), (F343), (F344), (F345), (F346), (F347), (F348), (F349), (F350), (F351), (F352), (F354);</p> <p>(F421), (F422), (F425), (F426), (F427), (F428), (F429), (F430).</p>	<p>Quando a Mariana descreveu o que sentia, o que disse ela?            Marca com um X os quadradinhos que achas que estão corretos.</p>	82,3%
			<p>“<b>Sínto o meu coração a mil à hora (...)</b>” (A264), (A265), (A267), (A268), (A272), (A273), (A274), (A275), (A276);</p> <p>(C292), (C293), (C295), (C296), (C297), (C298), (C300);</p> <p>(E312), (E313), (E315), (E316), (E317), (E318), (E322), (E323);</p> <p>(E369), (E370), (E371), (E372), (E373), (E374), (E375), (E376), (E377), (E378), (E379), (E380);</p> <p>(F391), (F393), (F394), (F395), (F397), (F399), (F400), (F401), (F402), (F403), (F404), (F405), (F406), (F408);</p> <p>(F336), (F337), (F338), (F339), (F340), (F341), (F342), (F343), (F344), (F345), (F346), (F347), (F348), (F349), (F350), (F352), (F354);</p> <p>(F421), (F422), (F427), (F428).</p>		
					75%

(continuação da tabela)

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades		
			Registro	Contexto	Enumeração
Aquisição de conhecimentos ao nível da problemática da Ansiedade (cont.)	Consolidação dos conhecimentos (cont.)	Sinais fisiológicos de ansiedade (cont.)	<p>“(…) custa-me respirar (…)” (A263), (A264), (A265), (A266), (A267), (A268), (A269), (A271), (A272), (A273), (A274), (A275), (A276); (C291), (C292), (C293), (C294), (C295), (C296), (C297), (C299), (C300); (E312), (E313), (E315), (E316), (E317), (E318), (E321), (E322), (E323); (E369), (E370), (E371), (E372), (E373), (E374), (E375), (E376), (E377), (E378), (E379), (E380); (F391), (F392), (F393), (F394), (F395), (F396), (F397), (F398), (F399), (F400), (F401), (F402), (F403), (F404), (F406), (F407), (F408); (F336), (F337), (F338), (F339), (F340), (F341), (F343), (F344), (F345), (F346), (F347), (F348), (F349), (F350), (F351), (F352), (F354); (F422), (F425), (F426), (F427), (F428), (F429), (F430).</p>	Quando a Mariana descreveu o que sentia, o que disse ela? Marca com um X os quadradinhos que achas que estão corretos.	86,5%
Aquisição de conhecimentos ao nível da ferramenta Autoeficácia	Consolidação dos conhecimentos	Estratégia de solução para a ansiedade	<p>“Acreditar nas suas capacidades.” (A263), (A266), (A267), (A270), (A276); (C292), (C296), (C297), (C298), (C299); (E312), (E314), (E316), (E317), (E322); (E372), (E374), (E375), (E377), (E378), (E379), (E380); (F396), (F397), (F398), (F401), (F403), (F404), (F405), (F406), (F407), (F408); (F341), (F346), (F347), (F348), (F349), (F352); (F422), (F427), (F428).</p>	O que é que o Necas disse que podia ajudar a Mariana a controlar a sua ansiedade? Marca com um X o quadradinho que achas que é a resposta certa.	42,7%

(continuação da tabela)

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades		
			Registo	Contexto	Enumeração
Aquisição de conhecimentos ao nível da ferramenta Autoeficácia (cont.)	Consolidação dos conhecimentos (cont.)	Identificação de palavras do conceito de autoeficácia	<p><b>Conjunto de palavras na totalidade.</b> (A267); (C296), (C297), (C298); (E312), (E313), (E315), (E317), (E318), (E321), (E323); (E369), (E371), (E372), (E373), (E374), (E375), (E378), (E379), (E380); (F391), (F393), (F394), (F395), (F396), (F397), (F398), (F401), (F402), (F403), (F407), (F408); (F339), (F340), (F341), (F346), (F347), (F348), (F350), (F353), (F421), (F422), (F425), (F428), (F429), (F430).</p> <p><b>“Acreditar.”</b></p> <p>(A263), (A264), (A265), (A266), (A267), (A268), (A271), (A272), (A273), (A274), (A275), (A276); (C291), (C292), (C293), (C294), (C295), (C296), (C297), (C298), (C299); (E312), (E313), (E314), (E315), (E316), (E317), (E318), (E321), (E322), (E323); (E369), (E370), (E371), (E372), (E373), (E374), (E375), (E376), (E377), (E378), (E379), (E380); (F391), (F392), (F393), (F394), (F395), (F396), (F397), (F398), (F399), (F401), (F402), (F403), (F404), (F407), (F408); (F336), (F337), (F338), (F339), (F340), (F341), (F342), (F343), (F344), (F345), (F346), (F347), (F348), (F349), (F350), (F351), (F352), (F353), (F354); (F421), (F422), (F425), (F426), (F427), (F428), (F429), (F430).</p>	<p>Faz um círculo nas palavras que nos ajudam a explicar o que é a autoeficácia.</p>	47,9%
			<p>Seleção completa das palavras.</p>	<p>Palavras selecionadas com maior frequência.</p>	53,9%

(continuação da tabela)

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades		
			Registro	Contexto	Enumeração
Aquisição de conhecimento ao nível da ferramenta Autoeficácia (cont.)	Consolidação dos conhecimentos (cont.)	Identificação de palavras do conceito de autoeficácia (cont.)	<p>“Sucesso.”</p> <p>(A263), (A264), (A265), (A266), (A267), (A268), (A271), (A272), (A273), (A274), (A275), (A276);</p> <p>(C291), (C292), (C293), (C294), (C295), (C296), (C297), (C298), (C300);</p> <p>(E312), (E313), (E314), (E315), (E316), (E317), (E318), (E321), (E322), (E323);</p> <p>(E369), (E370), (E371), (E372), (E373), (E374), (E375), (E376), (E378), (E379), (E380);</p> <p>(F391), (F393), (F394), (F395), (F396), (F397), (F398), (F399), (F401), (F402), (F403), (F404), (F405), (F406), (F407), (F408);</p> <p>(F336), (F337), (F339), (F340), (F341), (F342), (F343), (F344), (F346), (F347), (F348), (F350), (F351), (F352), (F353), (F354);</p> <p>(F421), (F422), (F425), (F428), (F429), (F430).</p>	<p>Faz um círculo nas palavras que nos ajudam a explicar o que é a autoeficácia.</p>	<p>45,5%</p>
			<p>“(…) acreditar (...) capacidades.”</p> <p>(A263), (A266), (A267), (A270), (A274), (A275), (A276);</p> <p>(C292), (C294), (C296), (C297), (C298);</p> <p>(E312), (E314), (E315), (E316), (E322);</p> <p>(E370), (E371), (E372), (E373), (E375), (E376), (E377), (E378), (E379), (E380);</p> <p>(F391), (F392), (F393), (F394), (F396), (F398), (F399), (F401), (F402), (F403), (F404), (F405), (F406), (F408);</p> <p>(F338), (F339), (F340), (F341), (F342), (F345), (F346), (F350), (F352);</p> <p>(F421), (F422), (F425), (F426), (F427), (F428), (F429), (F430).</p>	<p>A Mariana disse uma frase que ajuda a dizer como a autoeficácia é importante e ajuda a ter bons resultados. Completa-a.</p>	<p>60,4%</p>

