

Cláudia Filipa Ferreira Matos

**ANSIEDADE FACE AOS TESTES EM ALUNOS DO 1º CICLO DO ENSINO  
BÁSICO: UM ESTUDO DE CASO**

Porto

2012



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE INFANTE D. HENRIQUE  
MESTRADO EM SUPERVISÃO E COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO



MESTRADO EM SUPERVISÃO E COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO

**ANSIEDADE FACE AOS TESTES EM ALUNOS DO 1º CICLO DO ENSINO  
BÁSICO: UM ESTUDO DE CASO**

Cláudia Filipa Ferreira Matos

Orientadora: Professora Doutora Isabel Freitas

Porto, Universidade Portucalense

2012

## RESUMO

A ansiedade face aos testes tem vindo a ser estudada no seio dos alunos de níveis de escolaridade avançados. Não há estudos sobre este tema em crianças do 1.º ciclo do ensino básico. Por conseguinte, o presente trabalho tem como principal objectivo analisar os níveis de ansiedade face aos testes em crianças do 1.º ciclo do ensino básico. Participaram no presente estudo 103 crianças de uma escola da Trofa (Porto), de ambos os géneros. O questionário utilizado foi a *Escala de Ansiedade de Westside* para os alunos dos 2.º, 3.º e 4.º anos do ensino básico e a *Escala de Faces* para os alunos do 1.º ano do ensino básico. Os resultados encontrados mostram a existência de uma ansiedade generalizada nos alunos, nomeadamente, nos que frequentam o 3.º e 4.º ano do ensino básico. Mostram, também, que o Nível Socioeconómico e a idade são variáveis influenciadoras dos níveis de ansiedade nestas crianças e que um nível elevado ansiedade face aos testes se encontra correlacionado com a Prova de Aferição, realizada no terceiro período pelos alunos do 4.º ano do ensino básico. Futuras investigações são necessárias com populações de nível de escolaridade similar, para que os resultados possam ser generalizados.

## **ABSTRACT**

The tests anxiety has been studied among students of advanced levels of schooling. There are no studies on this subject on children in the 1st cycle of basic education. Therefore, this investigation has the main goal to analyze the levels of test anxiety in children of the 1st cycle of basic education. Participated in this study 103 children from a school of Trofa (Porto), of both genders. The questionnaire used was the Westside Anxiety Scale for students of the 2nd, 3rd and 4th year of primary education and the Faces Scale for the students of the 1st year of primary school. The results showed the existence of a generalized anxiety in students, particularly in attending the 3rd and 4th year of primary education. They also demonstrated that the social-economic status and age are variables which influenced the levels of anxiety in these children and, that a high level of test anxiety is correlated with the Final Assessment Test conducted by students in the third period of the 4th year of primary education. Future investigations are needed in populations with similar levels of education, so that results can be generalized.

## ***Ansiedade***

*Quero compor um poema  
onde fermente  
cante a vida  
das florestas das águas e dos ventos...*

*Que o meu canto seja  
no meio do temporal  
uma chicotada de vento  
que estremeça as estrelas  
desfaça mitos  
e rasgue nevoeiros – escancarando sóis!..*

*Manuel da Fonseca in Poemas Dispersos*

## **AGRADECIMENTOS**

Não poderia deixar esta folha em branco, porque foram muitas as pessoas que me ajudaram a chegar até aqui...

Corro o risco, certamente, de não mencionar todos aqueles que me acompanharam neste percurso. No entanto, para eles também fica aqui o meu Obrigada.

Agradeço profundamente à Doutora Isabel Freitas, pela forma sábia que me acompanhou, pelos seus bons conselhos e pela constante disponibilidade, por me incentivar e por me ter apoiado nos momentos de maior desalento.

A todos os professores que, de forma direta e indireta, me transmitiram válidas e inesquecíveis aprendizagens ao longo do tempo.

Aos meus pais, Goreti e Miguel, pela paz de espírito que sempre me proporcionaram ao longo deste percurso.

À Ilídia, minha irmã, por todo o apoio, compreensão e paciência por me ouvir, por reler vezes sem conta este trabalho, incentivando-me sempre a melhorá-lo.

Ao José António, que abraçou comigo esta caminhada, pela sua paciência e compreensão pelo tempo que sacrificámos.

Às minhas colegas Zoraida e Andreia pelo espírito de camaradagem e pelo incentivo constante para tornar este sonho uma realidade.

À minha amiga Sandra Lopes por me apoiar incondicionalmente em todas as fases da minha vida e, em particular, nesta fase tão importante para mim.

A todas as crianças que permitiram que este trabalho fosse possível, que ele possa servir para que as suas ansiedades se transformem em sorrisos...

A todos, o meu OBRIGADA!

## ÍNDICE GERAL

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>PRIMEIRA PARTE – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</b> .....	4
<b>CAPÍTULO I – O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA EM IDADE ESCOLAR</b> .....	5
1.1. O desenvolvimento da criança .....	5
1.2. Teorias do desenvolvimento da criança .....	9
1.2.1. Teorias comportamentais .....	10
1.2.2. Teorias psicanalíticas .....	12
1.2.3. Teorias cognitivas estruturalistas .....	12
1.2.4. Teorias contextuais e transacionais .....	13
1.2.5. Teorias ecológicas .....	16
1.3. O papel dos pais no desenvolvimento da criança .....	18
1.4. O papel da escola e dos professores no desenvolvimento da criança .....	21
<b>CAPÍTULO II – AS EMOÇÕES NA APRENDIZAGEM ESCOLAR</b> .....	26
2.1. O processo de aprendizagem escolar nas crianças .....	26
2.1.1. A aprendizagem da leitura .....	34
2.1.2. A aprendizagem da escrita .....	36
2.2. As emoções em contexto escolar .....	40
2.2.1. <i>Locus</i> de controlo .....	40
2.2.2. Perceção perante o sucesso e o insucesso escolar .....	43
2.3. A ansiedade enquanto emoção prevalente em contexto escolar .....	48
<b>CAPÍTULO III – A ANSIEDADE NAS CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR</b> .....	51
3.1. A ansiedade nas crianças .....	51
3.2. Perturbações de ansiedade nas crianças .....	55
3.2.1. Perturbações da Ansiedade de Separação .....	55
3.2.2. Perturbações de Pânico .....	56
3.2.3. Perturbação Obsessivo-Compulsiva .....	56
3.2.4. Perturbação de Ansiedade Generalizada .....	57
3.2.5. Fobia Social .....	58
3.2.6. Fobia Específica .....	59
3.3. Etiologia da ansiedade .....	61
3.3.1. Teorias comportamentais .....	61
3.3.2. Teorias biológicas .....	62
3.4. A ansiedade face aos testes .....	64

<b>SEGUNDA PARTE – ESTUDO EMPÍRICO</b> .....	72
<b>CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DO ESTUDO</b> .....	73
4.1. Breve abordagem à metodologia .....	73
4.2. Caracterização da amostra.....	74
4.3. Caracterização dos instrumentos .....	76
4.3.1. Procedimentos de aplicação .....	79
<b>CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	81
5.1. Apresentação dos resultados .....	81
5.2. Discussão dos resultados .....	91
<b>REFLEXÕES FINAIS</b> .....	101
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	106
<b>ANEXOS</b> .....	116

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo dos tipos de ansiedade e sintomas associados .....	60
Quadro 2 - Caracterização sociodemográfica dos participantes .....	75
Quadro 3 - Níveis de ansiedade na Escala de Ansiedade de Westside .....	77
Quadro 4 – Fidelidade dos instrumentos .....	81
Quadro 5 - Comparação dos níveis de ansiedade em função do ano de escolaridade .....	87
Quadro 6 - Correlações entre a ansiedade nos três momentos de avaliação e a Prova de Aferição.....	88
Quadro 7 - Comparação dos níveis de ansiedade em função do género .....	89
Quadro 8 -Comparação dos níveis de ansiedade em função da idade .....	89
Quadro 9 - Comparação dos níveis de ansiedade em função do nível socioeconómico .....	90

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Visão ecológica das influências no desenvolvimento.....	15
Figura 2 – Sistemas psico-neurológicos de aprendizagem .....	28
Figura 3 – Sistemas de processamento de conteúdo .....	29
Figura 4 – Áreas de processamento especializado do cérebro .....	30
Figura 5 – Sistema de processamento sensorial .....	30
Figura 6 – Hierarquia da experiência .....	31
Figura 7 – Modelo de aprendizagem de Gagné .....	33
Figura 8 – Processo da leitura .....	35
Figura 9 - Modelo de desenvolvimento para as perturbações ansiosas .....	59
Figura 10 - Processo de apreensão ansiosa .....	63
Figura 11 – Escala de Faces .....	78

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Emoções perante a avaliação nas crianças do 1.º ano do ensino básico (1.º Período).....	82
Gráfico 2 - Emoções perante a avaliação nas crianças do 1.º ano do ensino básico (2.º Período).....	83
Gráfico 3 - Emoções perante a avaliação nas crianças do 1.º ano do ensino básico (3.º Período).....	83
Gráfico 4 - Níveis de ansiedade nas crianças do 1.º ciclo (1.º Período) .....	84
Gráfico 5 - Níveis de ansiedade nas crianças do 1.º ciclo (2.º Período) .....	85
Gráfico 6 - Níveis de ansiedade nas crianças do 1.º ciclo (3.º Período) .....	85
Gráfico 7 - Níveis de ansiedade nas crianças do 4.º ano, perante a Prova de Aferição (3.º Período) .....	86

## INTRODUÇÃO

Diversos têm vindo a ser os estudos que abordam a ansiedade face aos testes em amostras académicas (Anderson, & Sauser, 1995; Besharat, 2003; Cassady, 2002; Costa, & Boruchovitch, 2004; Dutke, & Stöber, 2001; El-Zahhar, 1991; Everson, & Millsap, 1991; Fan et al., 1997; Hancock, 2001; Magalhães, 2007; Mwamwenda, 1993, 1994; Peleg-Popko, 2002; Rosário, & Soares, 2003, 2004; Rosário et al., 2008; Soares, 2002; Zeidner, & Safir, 2001), todavia, todos eles integram populações do ensino secundário e/ou mesmo superior, não existindo estudos em crianças do 1.º ciclo do ensino básico.

Da mesma forma, sabemos que na escola os alunos são frequentemente confrontados com tarefas tais como: as transições escolares, a adaptação a novos professores e colegas, a novas aprendizagens e a situações de avaliação incertas, que podem desencadear sentimentos de ameaça. A verdade é que para muitos alunos a situação de avaliação, que se entende como sinónimo de “*teste*”, constitui um dos principais obstáculos ao sucesso da sua realização escolar (Rosário, & Soares, 2003).

Face ao exposto, os alunos podem percecionar que não são detentores de recursos suficientes para alcançarem os resultados desejados ou pretendidos e, por conseguinte, podem sentir-se “*ameaçados*” respondendo, na generalidade, com “*ataques de ansiedade*”. Este fenómeno parece afetar todos os alunos em geral e, alguns em particular, variando a incidência e a intensidade em função das vivências de cada um deles. Todavia, sabe-se que o elevado nível de ansiedade e a sua forte prevalência pode comprometer o sucesso escolar dos alunos, conduzindo mesmo, a um abandono escolar (Magalhães, 2007).

No artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, encontra-se consignada a Prova de Aferição, a realizar no final do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico, nomeadamente, a Língua Portuguesa e Matemática. Esta prova,

intitulada pelos alunos como “Prova de Aflição”, é vivenciada de forma ansiógena, uma vez que valida a passagem para o nível de ensino seguinte.

Conscientes da importância do tema da ansiedade face aos testes em crianças do ensino básico, surge o presente estudo cujo interesse se justifica por três razões: (i) o processo de aprendizagem é complexo e, como tal, integra diversos fatores e componentes que nem sempre são atendidos quando se analisam as dificuldades dos alunos, nomeadamente, a componente emocional; (ii) todos os alunos têm expectativas relativamente à sua adaptação escolar e, por conseguinte, quando essas expectativas são goradas, sintomas como nervosismo, tensão, suores frios, preocupação, entre outros, podem surgir; e (iii) pela constatação de uma lacuna em investigações que se debruçam sobre a ansiedade face aos testes em crianças do 1.º ciclo do ensino básico.

Nesta linha de pensamento, os objetivos do presente estudo surgem em função de uma questão de partida e que se configura da seguinte forma: *Que níveis de ansiedade face aos testes apresentam os alunos do 1.º ciclo do ensino básico?* A partir desta questão, são estruturados os seguintes objetivos:

- a) Conhecer as emoções que estão associadas à avaliação do 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico;
- b) Comparar os níveis de ansiedade face aos testes entre os alunos do 4.º ano do 1.º ciclo e os restantes (2.º e 3.º anos);
- c) Analisar se a prova de aferição do 4.º ano influencia os níveis de ansiedade dos alunos;
- d) Analisar a distribuição da ansiedade em função do género;
- e) Analisar a distribuição da ansiedade em função da idade;
- f) Analisar a distribuição da ansiedade em função do nível socioeconómico;
- g) Analisar se os alunos percecionam os professores, como agentes que influenciam a sua ansiedade;

h) Analisar se os alunos percebem os pais, como agentes que influenciam a sua ansiedade.

O presente trabalho encontra-se estruturado em torno de duas partes: a revisão bibliográfica e o estudo empírico. A primeira parte integra três capítulos. O Capítulo I procura conceder uma panorâmica geral sobre o desenvolvimento da criança, alicerçando-se nas diversas teorias existentes sobre a temática, bem como no papel dos pais e dos professores nesse processo de desenvolvimento.

O Capítulo II pretende mostrar a complexidade do processo de aprendizagem escolar nas crianças, nomeadamente, ao nível da aprendizagem da leitura e da escrita, bem como as emoções passíveis de ser encontradas no contexto escolar, por associação ao *locus* de controlo e à percepção perante o sucesso e o insucesso escolar. Este capítulo termina com a abordagem à ansiedade, enquanto emoção prevalente em contexto escolar.

O Capítulo III aborda a ansiedade nas crianças e as principais perturbações que se encontram a ela associadas. Apresenta-se, ainda, a âncora em duas teorias que se debruçam sobre a sua etiologia e, mais especificamente, à ansiedade face aos testes.

A segunda parte deste trabalho é constituída por dois capítulos. O Capítulo IV que apresenta os objetivos que presidiram à realização da presente investigação, as variáveis e hipóteses em consideração, a caracterização dos participantes e dos instrumentos, bem como os procedimentos utilizados na sua aplicação.

O Capítulo V apresenta os resultados descritivos, correlacionais e diferenciais encontrados, sendo posteriormente discutidos à luz da revisão bibliográfica realizada.

O presente trabalho termina com algumas reflexões sobre a presente investigação, delineando-se os aspetos que consideramos pertinentes na atuação dos professores nesta temática.

## **PRIMEIRA PARTE – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

---

# CAPÍTULO I – O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA EM IDADE ESCOLAR

*Mesmo sem atingir o requinte da dança das abelhas ou a beleza exótica do canto das baleias, animais da mesma espécie comunicam uns com os outros pelas mais variadas formas.*

Castro e Gomes (2000, p. 19)

## 1.1. O desenvolvimento da criança

O desenvolvimento humano é visto como um conjunto de processos e de transformações que ocorrem ao longo da vida de uma pessoa. Ao longo deste processo, que se inicia com o momento da concepção e termina com a morte, ocorrem múltiplos fatores de origem biológica, cognitiva, motora, moral, emocional/afetiva e social. O desenvolvimento ocorre quando há uma efetiva mudança duradoura na forma como a pessoa percebe e lida com o seu ambiente (Brazelton & Cramer, 1989).

Nesta linha de pensamento, ao longo do desenvolvimento da criança acontecem mudanças de índole diversa, nomeadamente, comportamentais e estruturais, que acabam por se tornarem mais acentuadas ao longo do tempo. Assim sendo, tal como Papalia, Olds e Feldman (2001) referem, há dois tipos de mudanças na criança: as quantitativas (que se relacionam com o peso, altura, vocabulário, entre outras) e as qualitativas (que se operam no tipo, na estrutura ou na organização desses elementos).

O desenvolvimento surge porque o ser humano, neste caso também a criança, é um sistema aberto, isto é, está em constante interação com o meio ambiente, interagindo com a família, num primeiro momento, com os amigos, os vizinhos, a escola e, posteriormente, com a comunidade em geral. Assim, todos os aspetos que norteiam o desenvolvimento da criança não ocorrem num vazio, mas numa estreita ligação com as pessoas com quem a criança interage (Papalia et al., 2001).

Por isso, todas as transições, acontecimentos e mudanças que se operam ao longo da vida de uma criança influenciam, globalmente, a sua vivência, quer nas respostas que irá dar e nas mudanças que se operam internamente, quer na sua forma de agir consigo mesmo e com os outros. É neste sentido que autores como Papalia et al. (2001), sublinham que o desenvolvimento da criança se encontra sujeito a inúmeras influências, algumas de ordem hereditária (isto é, de herança genérica, inata, proveniente dos pais biológicos), do ambiente externo e da própria maturação do corpo e do cérebro. As capacidades internas necessitam de um meio externo com determinada estrutura, que lhe permita a sua realização, uma vez que é difícil ou até mesmo impossível adquirir aprendizagens de uma forma precoce, sem que haja uma capacidade interna para se realizar essa aquisição.

No presente trabalho iremos, globalmente, abordar o desenvolvimento cognitivo, psicossocial e emocional da criança, visto que estes constituem-se como elementos importantes para a compreensão das emoções na criança.

Assim sendo, o desenvolvimento cognitivo da criança espelha o seu interior, a forma como organiza o mundo e os seus acontecimentos, a compreensão e a interpretação que faz desses elementos. No fundo, o desenvolvimento cognitivo permite à criança adaptar-se ao mundo que a rodeia. Segundo Fonseca (1984, p. 14), o desenvolvimento cognitivo ocorre através daquilo que designa de *sistemas de processamento cognitivo*, que refletem a hierarquia da experiência e, fundamentalmente, os diferentes níveis de aprendizagem da criança.

Neste desenvolvimento cognitivo, toma particular importância o desenvolvimento da linguagem, que é um sistema de comunicação que se baseia em palavras e gramática (Morais, 1997). Ao conhecer as palavras como instrumento de comunicação, a criança poderá usá-las para discriminar e representar objetos, para se dirigir às pessoas, coisas e lugares, para transmitir as suas necessidades, desejos, emoções e ideias. A linguagem acaba por ser um reflexo do mundo da criança, do seu desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social (Papalia & Olds, 2000).

Ao aprender a comunicar, a utilizar e a dominar conceitos linguísticos, a criança prepara a sua entrada para a escola. Esta preparação situa-se, não só ao nível da aprendizagem das matérias escolares, como também, ao nível das interações que tem que estabelecer com os demais (professores e colegas). É natural que até aos 5 anos a criança tenha imensos discursos internos, isto é, que fale consigo própria. Todavia, este fenómeno vai desaparecendo durante o período escolar, tal como sugerem Papalia e Olds (2000).

Por desenvolvimento psicossocial, entendem-se os aspetos psicológicos da criança e os aspetos sociais. Nos primeiros, incluímos o desenvolvimento do *self*: o autoconceito e a autoestima e, nos segundos, as relações com os outros, dentro da esfera familiar da criança (Papalia & Olds, 2000).

No desenvolvimento psicossocial, o autoconceito e a autoestima tomam particular importância. Assim, o autoconceito é visto como a perceção que a criança possui de si própria. Esta perceção é resultante dos sentimentos que experimenta nas tarefas que tenta realizar, das tensões emocionais que experiencia e da forma como ela se relaciona com os outros. Trata-se, por isso, de um conceito que integra características mentais e físicas: cognitiva (pensamento), afetiva (sentimento) e comportamental (ação) (Vaz Serra, 1988).

A importância do autoconceito sustenta a perceção que cada um faz de si próprio, a forma com se avalia e se comporta, acabando por influenciar as atitudes e o seu comportamento. Ele é igualmente visto como um indicador do ajustamento emocional e um mediador do comportamento. Deste modo, dá lugar a emoções agradáveis ou desagradáveis. Por isso, quanto melhor o autoconceito, melhor é o desempenho da criança, desde que os outros que lhe servem de comparação, estejam numa mesma situação (Vaz Serra, 1988).

Vaz Serra (1988) refere que o autoconceito é constituído por algumas facetas como a autoimagem e a autoestima. Ao caracterizar a autoestima como outra faceta do autoconceito, o autor associa-a aos fenómenos de compensação e descompensação emocional da criança. Assim, as autoimagens referem-se ao produto das observações em que a criança se constitui como sendo o objeto da própria perceção. As autoimagens podem ser

em número variado e possuem uma determinada organização hierárquica e um valor que lhe é atribuído pela própria, tendo em conta aquilo que representam. A autoestima é a parte afetiva do autoconceito em que a criança faz julgamentos de si própria, em que se liga sentimentos de bom e de mau aos diferentes dados da sua própria identidade.

A criança não se pode desenvolver, harmoniosamente, num vazio emocional. Por isso, numerosos estudos têm sido desenvolvidos sobre a vinculação, nomeadamente, no modo como as experiências precoces influenciam o desenvolvimento da personalidade e das relações posteriores, como sejam as relações parentais ou mesmo amorosas (Soares, 1996).

Nesta linha de perceção, surge a teoria de Bowlby (1990), que teve como principal preocupação a compreensão e a explicação dos efeitos da separação ou da perda da figura materna, no desenvolvimento da criança. Este autor, refere que a vinculação é todo o comportamento do bebé, que tem como consequência e como função, criar e manter proximidade ou contacto com a mãe que lhe confere segurança e proteção através dos seus comportamentos e cuidados. Esta relação desenvolve-se num sistema interativo: a criança procura os cuidados e a atenção que lhe garantem a satisfação das suas necessidades de segurança e de proteção, e o adulto está disponível às solicitações da criança através da prestação de cuidados. Ao realizar regularmente este papel, o adulto tende a tornar-se, para a criança, uma figura significativa de vinculação quando esta se sente ameaçada por uma experiência de medo, desconforto ou mal-estar generalizado.

Se bem que reconheça que a maior parte das crianças tem mais do que uma figura significativa de vinculação, Bowlby (1990) considera que essas figuras não assumem o mesmo significado para a criança ficar especialmente vinculada a uma figura. Assim, a figura de vinculação principal, corresponde àquela a quem a criança ficou especialmente ligada devido à regularidade manifestada no comportamento de cuidados prestados à mesma. Na nossa cultura, essa figura corresponde geralmente à figura materna, no entanto, o

comportamento de cuidados pode, ocasionalmente, ser também assumido por outras figuras, como o pai, irmãos mais velhos ou avós.

Neste processo de relação entre pais e filhos é sublinhado o papel dos pais como base segura e a sua compreensão e respeito pelo comportamento da vinculação da criança. Quando a vinculação é segura, a criança pode desenvolver sentimentos de confiança e segurança de si e do outro e isto tem o seu impacto na construção da personalidade. Assim a criança reconhece a figura de vinculação acessível e disponível, que lhe dará o apoio necessário e que respeitará a sua individualidade. Por outro lado, quando estamos perante uma criança cuja vinculação é insegura, ela sente medo, a criança torna-se ansiosa, dominam sentimentos como a raiva, daí que este comportamento influencie grandemente a exploração que a criança realiza no meio que a rodeia (Soares, 1996).

Em suma, podemos considerar que o desenvolvimento harmonioso da criança se opera, conjuntamente, na dimensão cognitiva, psicossocial e emocional, pelo que estas dimensões se revelam como fundamentais para que a adaptação da criança ocorra de uma forma harmoniosa.

## **1.2. Teorias do desenvolvimento da criança**

Os estudos sobre o desenvolvimento humano apresentam várias teorias explicativas sobre a forma como se comportam as pessoas. No entanto, nenhuma das teorias do desenvolvimento humano pode ser considerada como universalmente aceite. Todas elas possuem explicações válidas sobre o desenvolvimento, no entanto, são sempre alvo de limitações, uma vez que nenhuma consegue explicar todas as facetas do comportamento humano. Em seguida, abordaremos as teorias comportamentais, psicanalíticas, cognitivas, contextuais e etológicas.

### 1.2.1. Teorias comportamentais

As teorias comportamentais, também designadas de *behavioristas*, enfatizam o comportamento observável. O pressuposto base destas teorias sustenta que o ser humano, desde que nasce, possui capacidade para aprender a partir de uma experiência vivida. Assim, autores como Watson (Teoria do Reflexo Condicionado), Skinner (Teoria do Condicionamento Operante) e Bandura (Teoria da Aprendizagem Social), inserem-se nestas abordagens comportamentais.

Watson (cit. por Papalia & Olds, 2000), considerado o fundador da Psicologia Científica, terminou com todo o campo conceptual e metodológico existente até à altura que, segundo ele, não permitia a constituição de uma ciência rigorosa e objetiva. Assim, só podia ser observado o conjunto de reações adaptativas, objetivamente observáveis, que o organismo (considerado como um todo) executa em resposta a estímulos, que também são objetivamente observáveis e provenientes do meio físico ou social em que o organismo vive. Watson inspirou-se no modelo da Psicologia animal, que se baseava na observação e no estudo do comportamento, onde era utilizado o método experimental. Reformulou o estudo da relação *estímulo-resposta*, considerando-o como um esquema mecânico porque, por um lado, a relação *estímulo-resposta* é uma relação de causa e efeito e, por outro lado, a adaptação é concebida como o regresso a um equilíbrio destruído ou comprometido pela estimulação. Sob este prisma, todos os comportamentos da criança seriam resultantes de um estímulo visível, permitindo-lhe a sua adaptação e equilíbrio.

Partindo dos mesmos pressupostos epistemológicos de Watson, Skinner (1986, cit. por Papalia & Olds, 2000) formula a teoria do *Condicionamento Operante* que é marcada pela preocupação com a aprendizagem. A lei do efeito é apropriada por Skinner para definir o comportamento operante, constituído por associações estímulo-reforço (positivo ou negativo) às respostas de um sujeito. Para este autor, o comportamento é aquilo que pode ser objetivamente estudado e pode ser modelado através da administração de reforços positivos e negativos, o que implica também numa relação causal

entre reforço (causa) e comportamento (efeito). Os *reforços positivos* fortalecem a probabilidade do comportamento pretendido continuar a ocorrer; os *reforços negativos* enfraquecem determinado comportamento em detrimento de um outro; e a *punição* refere-se a um desprazer (estímulo) que se faz sentir após um determinado comportamento não pretendido por aquele que a aplica. Difere do reforço negativo já que este se caracteriza pela ausência (retirada) do desprazer após a ocorrência de um comportamento pretendido por aquele que o promove.

Por fim, Bandura (1977, cit. por Papalia & Olds, 2000) introduz a *Teoria da Aprendizagem Social*, na qual se considera que o desenvolvimento resulta de uma interação mútua entre o comportamento observável da criança, o comportamento cognitivo, biológico e outros eventos internos que podem afetar a percepção e as ações da criança e o seu ambiente externo. De acordo com esta teoria, a observação de modelos é o ponto de partida para a aprendizagem se realizar, através da observação direta e consequente imitação do mesmo.

Esta teoria sustenta que a criança observa e imita traços de personalidade dos seus pais, mesmo que não seja diretamente reforçada para o fazer. A criança poderá desenvolver um temperamento difícil se os pais, regularmente, manifestarem agressão, raiva e aborrecimento. Ou, caso não manifestem qualquer sinal (por exemplo depressão, negligência, cansaço), a criança pode tornar-se passiva e sem expressividade emocional (Papalia & Olds, 2000).

Os comportamentalistas defendem que as emoções e a personalidade são modeladas pela forma como os pais reforçam ou punem o comportamento da criança. Se os pais sorriem, se pegam ao colo o seu bebé, se se apresentam sempre de forma ternurenta e com boa disposição, ensinarão importantes lições de comunicação. Similarmente, se aborrecem constantemente o bebé, ou se o punem, se lhe retiram os objetos e, até mesmo, o seu brinquedo favorito, a criança desenvolverá uma natureza

possessiva, desconfiada e sem qualquer tipo de relação afetiva com os outros (Papalia & Olds, 2000).

### **1.2.2. Teorias psicanalíticas**

Dentro destas teorias inserem-se as que se centram, basicamente, nas emoções e estão relacionadas com as forças inconscientes que motivam o comportamento humano. Freud (cit. por Papalia & Olds, 2000) foi considerado como o pai da Psicanálise e teve como principal objetivo desenvolver uma teoria que fosse capaz de explicar os conflitos emocionais inconscientes existentes no ser humano. Este autor desenvolveu a *Teoria Psicosexual do Desenvolvimento*, já que acreditava que a personalidade se formava, desde os primeiros anos de vida, através da forma como as crianças lidavam os conflitos decorrentes entre os impulsos biológicos inatos ligados ao sexo e as exigências impostas pela sociedade.

### **1.2.3. Teorias cognitivas estruturalistas**

Na linha das teorias cognitivas, Piaget (2000) desenvolve a sua teoria colocando a ênfase nos processos do pensamento. Desenvolve investigações sobre o processo de desenvolvimento cognitivo da criança, como base para compreender todo o desenvolvimento do pensamento humano quanto à sua estrutura, natureza e evolução. Nos seus trabalhos, Piaget efetua a interligação entre a corrente inatista e a corrente ambientalista, colocando no indivíduo o papel ativo na construção do conhecimento e do desenvolvimento. Defende uma posição construtivista/interacionista, pois as estruturas do pensamento são produto de uma construção contínua do sujeito que interage com o meio. Recusa, desta forma, o papel passivo a que o sujeito estava remetido nas correntes anteriores.

Segundo este autor, o desenvolvimento cognitivo opera-se por mudanças de estruturas através de invariantes funcionais, isto é, através de mecanismos de *adaptação*, *assimilação* e *acomodação*. A *adaptação* traduz-se num

processo interno de equilíbrio entre o organismo e o meio e resulta da interação entre a *assimilação* e a *acomodação*. A *assimilação* é o processo mental que consiste em integrar, numa estrutura prévia do sujeito, os objetos e as situações. A *acomodação* é o processo mental pelo qual as estruturas cognitivas e os sistemas existentes se vão modificando em função das experiências do meio.

Na perspetiva piagetiana, o desenvolvimento consiste numa reorganização das estruturas cognitivas construídas através da ação do sujeito que se manifesta através de uma sequência de estádios de desenvolvimento (Papalia & Olds, 2000).

No desenvolvimento cognitivo está patente a mudança, que ocorre durante todo o ciclo de vida, de padrões estáveis de comportamento ou de perceção, como resultado da interação entre as características biológicas do indivíduo em desenvolvimento e as características do ambiente no qual vive. Partindo desta perspetiva estruturalista, Piaget (2000) considera que são as estruturas que se desenvolvem, uma vez que essas estruturas são as propriedades sistemáticas de um acontecimento e abrangem todos os aspetos de uma ação (interna ou externa).

#### **1.2.4. Teorias contextuais e transacionais**

As teorias que se inscrevem numa abordagem contextual consideram que o desenvolvimento humano só pode ser compreendido num determinado contexto social. O indivíduo não é considerado uma entidade isolada que interage com o ambiente, mas sim uma parte inseparável do meio ambiente em que vive. Está presente a ênfase nas diferenças individuais, considerando que os indivíduos estabelecem objetivos quando inseridos num contexto específico e à medida que vão interagindo vão estabelecer novos objetivos. O sucesso desenvolvimentista depende do grau de apropriação do seu comportamento no contexto onde se insere (Papalia & Olds, 2000). O indivíduo em desenvolvimento atua e muda o ambiente, enquanto este, em constante transformação, atua e muda o indivíduo.

Um dos defensores da abordagem contextualista é Vygotsky (1999) que elaborou a *Teoria Sociocultural*. Nesta, o desenvolvimento consiste na internalização gradual de competências de regulação, antes experimentadas em situações sociais. Ao contrário da posição de Piaget, este autor refere que a construção das funções intelectuais ocorre fora do indivíduo e não internamente, sob a forma de estruturas como na conceção Piagetiana. Nesta teoria, Vygotsky indica-nos que à medida que os indivíduos participam na sua cultura e subcultura particular, internalizam maneiras de pensar e de solucionar problemas, cada vez mais eficazes e maduras, utilizadas pelos pais, professores e outros agentes sociais significativos.

Esta perspetiva sócio histórica do desenvolvimento, tal como Ribeiro (1990) a reconhece, a cultura influencia o desenvolvimento humano de quatro formas, nomeadamente, ao proporcionar ou não a ocorrência de situações de resolução de problemas; ao definir a frequência das situações de resolução de problemas; ao fornecer os modelos de resolução de problemas; e ao regular o nível de dificuldade da tarefa, facilitando ou não a internalização dos padrões.

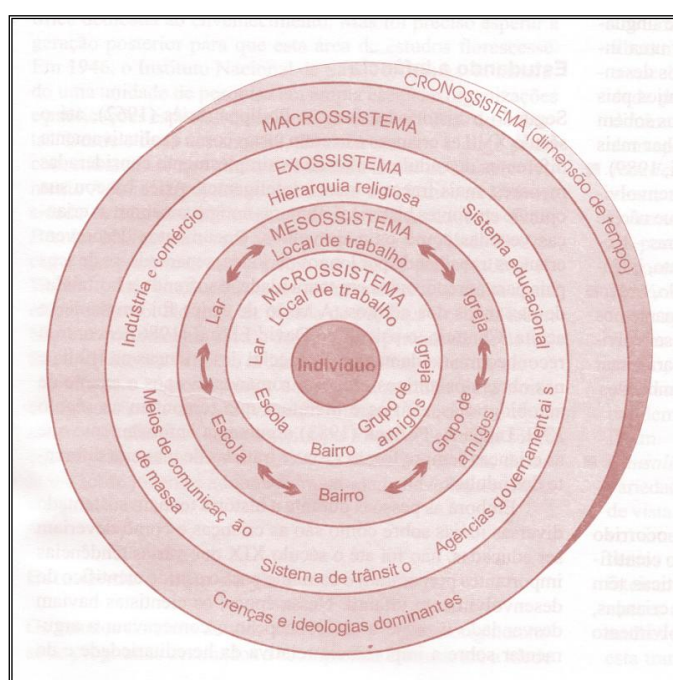
Vygotsky (1999) considera que o desenvolvimento ocorre dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (*Zone Proximal Development*), sendo que é nesta zona que ocorre a regulação do nível de dificuldades das tarefas. A criança necessita de apoio externo para resolver as tarefas de aprendizagem e, por isso, recorre a um agente mais capaz. As dificuldades de desempenho cognitivo ocorrem porque as crianças dependem do contexto social ou das circunstâncias para se desenvolverem.

Um outro autor que se insere dentro destas teorias contextuais é Bronfenbrenner, que conceptualizou a *Teoria Ecológica*. O autor desenvolve o conceito de ambiente ecológico que é concebido como uma série de estruturas encaixadas, umas dentro das outras, onde no ambiente mais interno está a própria pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996).

Na sua teoria, Bronfenbrenner (1996) identifica cinco níveis interligados de influência ambiental ou contextos de desenvolvimento. O nível mais profundo é o *Microssistema* e refere-se às atividades, papéis desempenhados

e relações que ocorrem no ambiente imediato da criança. É o ambiente quotidiano imediato da família, escola ou vizinhança e inclui as relações pessoais face a face com os pais, irmãos, colegas e professores/educadores. A estrutura seguinte é o *Mesossistema* que se forma a partir do momento em que a criança em desenvolvimento entra num novo ambiente, e tem papel ativo na criação de novas inter-relações, refere-se, portanto às relações entre os ambientes do *Microsistema* nos quais a criança se encontra inserida. Seguidamente, surge o *Exossistema* que diz respeito aos ambientes que envolvem a criança em desenvolvimento, nos quais esta não participa ativamente, no entanto ocorrem eventos que afetam a criança. Por último, o *Macrossistema* refere-se a um nível mais amplo e que envolve os anteriores sistemas sendo formado pelo conjunto de crenças, valores e ideologias subjacentes a uma sociedade.

Para uma maior visualização destes sistemas, Papalia e Olds (2000, p. 29) apresentam a seguinte configuração:



**Figura 1** – Visão ecológica das influências no desenvolvimento (adaptado de Papalia, & Olds, 2000, p. 29)

Bronfenbrenner (1996) considera que existe uma transição ecológica sempre que a posição da criança é alterada em relação ao meio onde vive, como resultado de uma mudança de papel e/ou de ambiente.

Todos estes sistemas operam-se dentro do *Cronossistema* que constitui todas as mudanças que ocorrem no tempo, por causa de importantes eventos sociopolíticos ou económicos que influenciam, profundamente, todo o sistema.

Ainda dentro das abordagens contextuais, embora já com um enfoque transaccional, Sameroff (1993, cit. por Papalia & Olds, 2000), com o intuito de expor uma explicação para os processos de desenvolvimento, conceptualizou o *Modelo Transaccional do Desenvolvimento* que se baseia num processo de transações recíprocas entre o indivíduo e os vários contextos ambientais, físicos e sociais, nos quais se insere. Este modelo enfatiza, por um lado, o efeito da criança sobre o meio ambiente em que ela atua e, por outro lado, a ação do meio sobre a criança. Existe uma relação de dependência entre a criança e o ambiente e, desta forma, numa perspetiva ecológica, o resultado do desenvolvimento da criança ao longo do tempo ocorre da interação entre as características da criança e do seu meio material e social. O desenvolvimento é portanto, um processo durante o qual o indivíduo influencia e é influenciado pelos vários contextos físicos e sociais nos quais está inserido.

Clarke e Clarke (1994) sintetizam esta rede de relações em quatro trajetos: o *trajeto biológico* que se refere aos aspetos genéticos e aos aspetos do ambiente físico; o *trajeto psicossocial* que tem um carácter variável consoante a fase da vida em que a criança se encontra; as *transições* que acabam por ocorrer ao longo do desenvolvimento, já que a pessoa pode condicionar o seu ambiente; e, por último, as *oportunidades e experiências* que a criança possui que influenciam o seu desenvolvimento.

### **1.2.5. Teorias ecológicas**

Lorenz e Tinbergen (cit. por Papalia & Olds, 2000) foram os dois autores que se debruçaram na disciplina científica da etologia, procurando estudar o comportamento de espécies animais nos seus ambientes naturais ou em laboratório. Estes autores ao estudarem o comportamento de várias espécies animais observaram alguns padrões de comportamento embutidos ou incorporados (*built-in*) que pareciam promover a sobrevivência. A este

fenómeno os autores chamaram *imprinting*, funcionando este como um ponto de partida para a formação de um forte laço social. Posteriormente, Bowlby (1990) estendeu os estudos etológicos em animais, ao comportamento humano. As descrições da ansiedade de separação e de procura de proximidade verificadas nas experiências com animais, faziam-se sentir como comportamentos também presentes nas crianças.

Neste sentido, tal como já se referiu anteriormente, Bowlby (1990) aplicou a teoria etológica na compreensão da relação mãe-bebé, refletindo que os comportamentos de apego (vinculação) do bebé em relação à mãe (por exemplo: sorrisos, choro) são sinais sociais que encorajam a mãe a aproximar-se do bebé. Inicialmente, a vinculação estava associada a uma única necessidade básica, a alimentação, e seria por esta razão que o bebé desenvolvia laços com a mãe.

Todos os bebés vinculam-se às figuras que deles cuidam, a qualidade das relações é que varia de acordo com a qualidade dos cuidados experienciados. A forma como a criança se adapta aos padrões de respostas parentais, implica por parte da criança, a emergência de estratégias de vinculação destinadas a promover o acesso às figuras parentais (Brazelton & Cramer, 1989).

Neste sentido, podemos considerar que existe uma relação entre as experiências de vinculação durante a infância e a capacidade para estabelecer ligações afetivas mais tarde, pois a vinculação refere-se a uma disposição motivacional que leva a criança a procurar e manter contacto com determinada pessoa, especialmente em certas condições específicas. Por sua vez, os comportamentos de vinculação referem-se às várias respostas que o indivíduo adota contextualmente, para obter a proximidade desejada (Bowlby, 1990).

### **1.3. O papel dos pais no desenvolvimento da criança**

São diversas as investigações que têm evidenciado a importância do papel dos pais no desenvolvimento das crianças e, conseqüentemente, na sua adaptação escolar (Bogenschneider, 1997; Cano-Garcia, 2000).

Alguns estudos com crianças e adolescentes têm vindo a observar uma correlação positiva entre o apoio parental (e social em sentido mais lato) e o ajustamento escolar (Felner, Cole, Colangelo, Assouline, & Russel, 1995). Neste quadro, o suporte dos pais tem sido apontado como um facilitador dos resultados escolares (Cultrona, Brand, Adan, Mulhall, & Evans, 1994).

As investigações sobre as influências do apoio familiar, parental ou substitutos, no ajustamento escolar das crianças, são numerosas. Todavia, este apoio parental é multidimensional e, por isso, alguns autores incluem na avaliação deste apoio, itens relacionados com a estimulação precoce e outros, integram itens relacionados com o tempo que os pais dedicam às crianças e aos seus problemas/dificuldades escolares. Kaplan, Martin e Robbins (1984), nas suas investigações, sugerem a possibilidade das baixas habilitações ou competências dos pais poderem produzir acontecimentos negativos, tais como, fracasso escolar ou conflito interpessoal. Portanto, de acordo com as conclusões a que estes autores chegaram, podemos pensar que, provavelmente, uma criança com pais que possuem baixas habilitações ou competências, poderá apresentar dificuldades em termos escolares.

Estas conclusões do apoio parental são congruentes com a perspectiva ecológica proposta por Bronfenbrenner (1996), ao referir que os contextos nos quais a criança se insere exercem um papel preponderante no seu desenvolvimento. Todavia, sem negar a importância das outras instituições de socialização e de desenvolvimento, a família, pela influência precoce e contínua que exerce sobre a criança, ocupa um lugar privilegiado, tanto como modeladora, assim como, geradora de oportunidades de contacto e de comunicação com os outros.

Por tudo o anteriormente exposto, depreende-se que a criança não pode ser considerada isoladamente, mas ligada ao seu sistema familiar. É na família que ela aprende os valores e é nela que desempenha as funções que servem de suporte a um desenvolvimento equilibrado e contínuo em ordem ao desenvolvimento global.

Desta forma, quando a família padece de problemas ou dificuldades, tais como, o pouco tempo para acompanhar o desenvolvimento da criança (Barling, Zacharatos, & Hepburn, 1999), é de prever que venha a afetar todos os seus membros, incluindo as crianças. Esse facto verifica-se, principalmente, nas crianças mais novas, que são fortemente influenciadas pela família, dado serem os pais, a primeira fonte de informação sobre o mundo para as crianças.

Um outro aspeto influenciador do desenvolvimento da criança prende-se com a estrutura e tipologia da família. As crianças provenientes de famílias dissociadas, por divórcio ou morte de um dos pais, quando comparadas com as outras, provenientes de famílias intactas, isto é, vivendo com os dois pais, apresentam maiores problemas de ajustamento escolar (Faria, 1995).

Neste sentido, os pais possuem um papel multifacetado no desenvolvimento da criança, nomeadamente, ao nível do seu desenvolvimento cognitivo, psicossocial e emocional. Sendo a linguagem um ato social e, como tal, requer certa prática, os pais possuem um papel importante para que o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem se opere de forma natural. Quanto mais os pais conversarem com as crianças, mais cedo elas poderão interiorizar a linguagem e corrigir suposições erróneas. Ao conversar com as crianças, os pais mostram como se devem usar novas palavras, estruturar expressões e estabelecer uma conversa. Conversar com a criança proporciona igualmente um encorajamento para que esta comunique. Muitas vezes, os pais pensam erroneamente que não é necessário falar com a criança, porque esta não percebe determinadas palavras, ou ainda, comunicam de forma amimalhada, para se fazerem entender. Estas duas ideias não possuem qualquer suporte científico, podendo mesmo dificultar o desenvolvimento linguístico da criança (Amorim, 2000).

Os pais possuem igualmente o papel de proporcionarem um desenvolvimento psicossocial adequado aos seus filhos. É importante que se preocupem em dar *feedbacks* positivos e específicos às crianças, em vez de as criticarem enquanto pessoas. Elas podem fracassar e o importante é falar sobre os seus fracassos e procurar, em conjunto, estratégias adequadas para os ultrapassar (Papalia et al., 2001).

Paralelamente, apesar das pessoas mais importantes no mundo das crianças serem os pais ou adultos que delas cuidam, as relações com os/as irmãos/ãs são igualmente importantes. É com eles que as crianças gerem os seus medos, desejos, frustrações, brigas, negociam brincadeiras, realizam cedências, preparando assim, as relações com os seus futuros pares (Papalia et al., 2001).

Emocionalmente, os pais poderão cooperar com o desenvolvimento da criança, nomeadamente, nas situações em que esta se integra e que poderão ser sentidas por si como ameaçadoras. Por exemplo, a entrada na escola, as expectativas que os pais e professores têm sobre o seu desempenho escolar e o apoio que poderão conceder para que a criança encontre uma motivação para ser bem sucedida. Muitos pais posicionam-se nos dados quantitativos da performance escolar da criança, valorizando as suas notas escolares e reforçando-a quando estas são positivas. Por outro lado, quando perante notas escolares baixas, tendem a ser punitivos e não procuram compreender o que se encontra por detrás do desempenho exibido. Se, a criança não se sentir segura perante as figuras significativas, dificilmente conseguirá transportar esta segurança para um ambiente que sente como ameaçador, como é o ambiente escolar (Papalia et al., 2001). Neste sentido, cabe ao pais não só a criação das expectativas perante a performance da criança, mas também conceder-lhe ou proporcionar-lhe todo o apoio para que ela se sinta confiante e seja bem-sucedida. A simples ajuda na realização dos trabalhos de casa, poderá constituir-se como uma mais-valia neste processo.

## **1.4. O papel da escola e dos professores no desenvolvimento da criança**

A escola é a instituição que, depois da família, possui uma importância crucial no processo de socialização e educação da criança. A escola oferece à criança um meio social mais alargado e mais rico em novas experiências, transmitindo novos valores, tradições e conhecimentos (Castillho, 2000).

O sistema escolar traduz-se por ser o reflexo social para a criança, perpetuando determinados valores e ideologias dominantes na sociedade. A entrada na escola representa algo de significativamente diferente, tanto na vivência interna da família, como no estabelecimento de novas relações no sistema escolar. A criança considera que ao entrar para a escola irá obter uma mudança de estatuto e irá ter uma maior proximidade com o mundo dos adultos ao adquirir novos saberes (Haro, 2000).

Ao iniciar a escola, a criança tem como primeiro contacto o professor. Este funciona como um modelo e, muitas vezes, em situações de famílias em crise funciona como um substituto dos pais ou como o único agente socializador (Giorgi, 1980).

É neste sentido que podemos considerar que a escola e a família são duas instituições sociais fundamentais para a socialização da criança. Ela inicia os seus primeiros contactos com a família e, mais tarde na escola, adquire novas competências, desenvolve-se cognitivamente e solidifica a sua identidade (Haro, 2000).

Davies, Marques e Silva (1997) consideram que a relação entre os dois sistemas, família e escola, tem tanto de inevitável como de construído, isto porque ambos os sistemas têm que desenvolver uma ligação que potencie o crescimento da criança e que os gratifique e dê prazer. Tanto a família como a escola têm como função educar a criança, ajudando-a a desenvolver a sua dimensão bio-psico-social. No entanto, é necessário ter sempre em linha de conta que o estatuto e o papel da família e da escola são distintos, daí a necessidade de criar uma relação complementar entre ambas as instituições.

Cada vez mais há preocupação em se conjugar as instituições família e escola de forma a envolver os pais na dinâmica escolar. Pretende-se que os pais desempenhem papéis ativos na realização escolar dos filhos, funcionando como facilitadores do processo de aprendizagem. Por isso, é importante que ambas conheçam as funções que lhes correspondem na ação educativa e que assumam toda a responsabilidade no desempenho dessas funções (Diez, 1994).

Diez (1994) indica que a relação família/escola tem vindo a aumentar devido a quatro causas principais:

- a) Devido a uma responsabilidade educativa que compete aos pais em parceria com os professores;
- b) A consciência, cada vez maior, de que a educação é um fenómeno complexo e que exige a ação combinada de muitos educadores sociais;
- c) A existência de uma maior sensibilidade em todos os espaços institucionais da sociedade para existir a participação como um direito;
- d) E, por último, o ordenamento jurídico vigente que permite e regula a participação das pessoas e grupos na vida das escolas.

Segundo este autor, a relação família/escola pode ser estudada numa perspetiva sistémica, reforçando a necessidade de serem dois sistemas em cooperação. A família tem a maior influência na formação da personalidade da criança, em particular da cognição e do código linguístico da criança, como também no rendimento escolar e do comportamento na sala de aula. A relação entre estes dois sistemas acontece em dois sentidos, isto é, o clima educativo familiar influencia o rendimento escolar, bem como a realização escolar influencia o clima familiar. Por esse motivo, de acordo com Diez (1994) os pais em contexto educativo devem desempenhar algumas funções principais em três níveis:

- a) Ao nível da informação, no que diz respeito ao processo educativo da criança, tendo conhecimento das matérias abordadas, hábitos de estudo, capacidade de expressão, sociabilidade e técnicas de trabalho,

isto é, deve ter informação acerca da vida global da escola e da política educativa nacional;

- b) Ao nível da participação na determinação dos objetivos gerais da escola, nos processos metodológicos a seguir pelo professor, nas atividades extraescola (passeios, convívios, biblioteca, desportos) e na associação de pais;
- c) Ao nível da formação psicológica, pedagógica e cultural.

Daí que a escola possa ser vista como uma instituição social, uma unidade funcional vivencial, uma estrutura, uma organização, um sistema complexo de comportamentos relacionais. É um sistema de normas e obrigações, de circuitos de circulação de informação, hierarquias e relações de força, com um horário, um território, uma história (Marques, 2001). É por isso um sistema aberto, que está em permanente troca com o exterior, interagindo diretamente com o meio envolvente, com o espaço social. Por isso, a escola tem que ser analisada nos seus aspetos reais, imaginários e simbólicos.

Desde os anos 90 que a questão central da reforma educativa incide sobre a construção de programas educativos adequados às necessidades dos alunos e das famílias, partindo da ideia de que a organização global deve dar resposta às necessidades dos pais e dos filhos. A implementação de programas educativos adequados funciona como um elo de aproximação e envolvimento da família no processo educativo (Marques, 2001).

A personalidade da criança é o resultado da interação de fatores hereditários e fatores do meio ambiente. Em contexto educativo o professor está interessado em saber quais as determinantes da personalidade de determinada criança, uma vez que assim, pode saber até que ponto é que a personalidade é determinada pelo que acontece fora da escola ou até que ponto é que pode ser determinada pelo que acontece dentro da escola. Davies et al. (1997) referem que quando os pais se envolvem na educação dos filhos, o aproveitamento escolar é maior. Estes efeitos positivos do envolvimento parental na escola fazem-se sentir em todos os graus de ensino e grupos sociais.

A chave do envolvimento dos pais na escola encontra-se no estabelecimento de uma boa comunicação. Os papéis dos pais e dos professores devem estar bem claros e não se pode esperar que um tome o lugar do outro. Existem crianças que apresentam dificuldades escolares, quer a nível da aprendizagem quer a nível comportamental e, em diversas situações, a resolução destas dificuldades passa pelo estabelecimento de uma melhor comunicação entre o triângulo família, escola e criança (Cubero & Moreno, 1995).

A participação parental tem efeitos positivos na realização escolar. Vilas-Boas (1985, cit. por Menezes, 1990) realizou um estudo sobre o envolvimento dos pais portugueses da classe média e baixa no trabalho de casa dos seus filhos, demonstrou estes benefícios, já demonstrados igualmente em outros países. Esta participação beneficia também os pais, uma vez que ao se envolverem nas questões escolares estão a promover sentimentos de valorização do seu papel, obtêm mais informação sobre a escola, fortalecem as relações sociais de apoio e do desenvolvimento do seu papel enquanto cidadãos de uma determinada sociedade. Promovendo a sua integração na comunidade escolar e demonstrando disponibilidade para colaborar com os professores, os pais podem assim constituir uma rede de apoio que tenha como objetivo melhorar o rendimento escolar dos seus filhos.

Davies et. al. (1997) referem que são as famílias de classe média, com elevados níveis de educação, que dão maior apoio aos filhos no que diz respeito às tarefas escolares, recorrendo a estratégias, tais como encorajamento, supervisão dos trabalhos escolares e apoio na execução dos mesmos e, quando necessário, recorrem a explicadores nas diferentes disciplinas.

Davies et al. (1997) referem que os estudos feitos no sentido de saber quais as questões que mais preocupam os pais no sucesso educativo concluem que:

- a) Os pais querem saber como podem ajudar os filhos na escola;

- b) Os pais querem saber as dificuldades e os progressos dos filhos ao longo do ano escolar;
- c) Os pais referem ajudar os filhos em casa nos trabalhos escolares, no entanto interrogam-se se o estarão a fazer corretamente;
- d) A maioria dos pais apenas se envolve na vida escolar do filho, não se envolvendo na vida geral da escola (associações, reuniões);
- e) Os pais preferem apoiar os filhos em casa, não se envolvendo em projetos escolares mais alargados;
- f) Os pais das crianças que frequentam escolas que têm programas de envolvimento das famílias, referem que recebem mais informações por parte dos professores sobre a forma de apoiar os seus filhos em casa.

Nesta questão do envolvimento, devemos considerar ainda além da escola e da família a sociedade em geral, ou seja, a comunidade em que está inserida determinada família. A comunidade educativa é um sistema ecológico que é constituído pela escola, pelas famílias, pelas relações com a vizinhança e as mais diversas instituições que fazem parte da comunidade e que interagem com as crianças, sendo também elas agentes sociais (Davies et al., 1997).

## CAPÍTULO II – AS EMOÇÕES NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

*As emoções desenrolam-se no teatro do corpo, enquanto os sentimentos desenrolam-se no teatro da mente.*

Damásio (2003, p. 9)

### 2.1. O processo de aprendizagem escolar nas crianças

O âmbito da aprendizagem é bastante mais vasto do que habitualmente se supõe, pois está envolvido em qualquer área do conhecimento e do comportamento. Ao longo da vida uma pessoa aprende conhecimentos factuais, habilidades motoras, expressões emocionais, regras sociais, valores morais e, até mesmo, aprende a saber morrer com dignidade (Becker, 2003).

Segundo Becker (2003), aprender, na maior parte das vezes, não é um ato intencional, mas resulta da observação acidental de acontecimentos e de pessoas que, por qualquer razão, atraíram a nossa atenção e poderão vir a ser tema de conversa. Pressupõe, assim, que este fenómeno não se observa diretamente pois é deduzido através do desempenho de uma tarefa.

A aprendizagem pode, então, ser definida como “*uma mudança relativamente permanente no comportamento e no conhecimento devido à prática ou experiência*” (Pinto, 2001, p. 54).

A mesma opinião é corroborada por Godinho (2002), ao afirmar que a aprendizagem implica uma mudança estrutural que se vai refletir numa mudança de comportamento como resultado da prática do indivíduo. Sendo assim, aprender, é ser-se capaz de modificar o comportamento mas, principalmente, de reter a competência adquirida durante um determinado tempo relativamente longo.

Para Demo (2002), a aprendizagem não é o estabelecimento de uma nova associação ou cadeia de associações, nem um registo estático de dados, mas sim, uma atividade complexa e construtiva do sujeito, cuja eficácia depende do modo de tratamento do material e, particularmente, da flexibilidade e funcionalidade da sua codificação. Neste sentido, a aprendizagem inclui três dimensões:

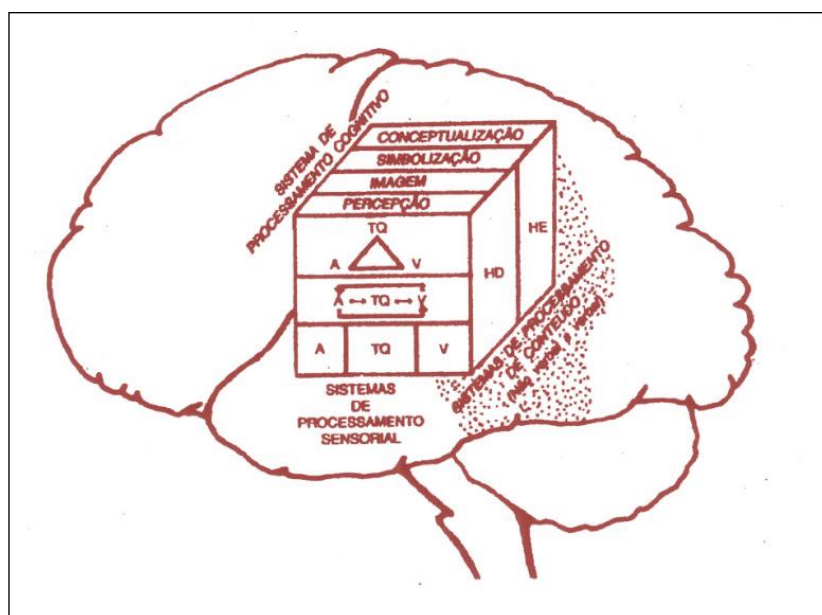
- a) O registo de informação – o sujeito está constantemente a receber informações provenientes do seu mundo circundante, pelo que na vida adulta de todos os seus conhecimentos, só uma pequena parte tem origem no sistema de ensino;
- b) Transferência da aprendizagem para novas situações – cada sujeito tem a sua forma própria de apreender a realidade e de tratar a informação dependendo das suas próprias representações mentais, pelo que o meio social, na perspetiva deste autor, não pode contribuir de modo decisivo para a otimização da adaptação individual;
- c) Mudanças ao nível da conduta – a aprendizagem altera o sistema cognitivo do sujeito dando-lhe a capacidade para resolver questões no âmbito da inter-relação eu/mundo, tendo este fenómeno uma função adaptativa que permite ver a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem.

Para Tavares e Alarcão (1999) a aprendizagem é uma construção pessoal que resulta de um processo experimental interior à pessoa e que se vai traduzir “*numa modificação de comportamento relativamente estável*” (p. 86).

Numa abordagem mais neuropsicológica a aprendizagem envolve um conjunto de sistemas psico-neurológicos que se referem a um processo conjunto, baseado em operações neurológicas que se manifestam em concomitantes psicológicas (Valett, 1989).

Os sistemas psico-neurológicos da aprendizagem estão representados na Figura 2. Tais sistemas de processamento de informação constituem a função do Sistema Nervoso Central e constam, fundamentalmente, de três componentes: (i) sistemas de processamento de conteúdo; (ii) sistemas de

processamento sensorial e (iii) sistemas de processamento cognitivo (Fonseca, 1984).

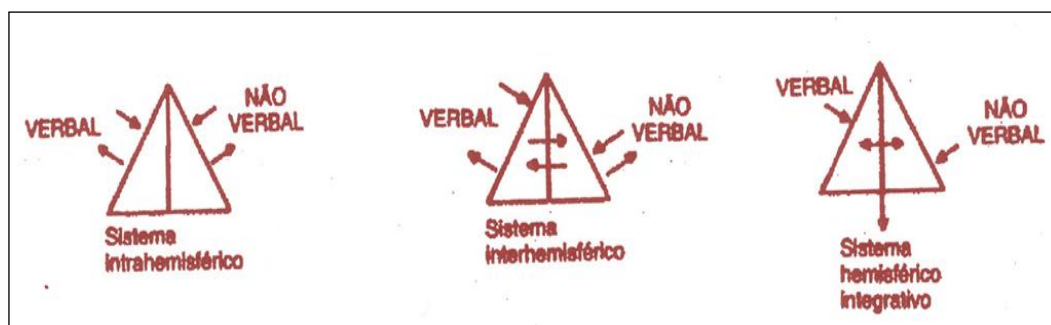


**Figura 2** – Sistemas psico-neurológicos de aprendizagem (adaptado de Fonseca, 1984, p. 156)

Em termos globais, pode-se dizer que os sistemas de processamento de conteúdo se encontram relacionados com os dois hemisférios existentes. Nesse sentido, o hemisfério esquerdo é responsável pela análise, organização, seriação, atenção auditiva, fluência verbal, regulação dos comportamentos pela fala, praxias, raciocínio verbal, vocabulário, cálculo, leitura, escrita, etc. (isto é, processa os conteúdos verbais, através dos quais a comunicação se realiza, o pensamento se expressa, a representação interiorizada da experiência se opera e a conceptualização das mesmas se verifica) (Fonseca, 1984).

Por outro lado, o hemisfério direito é responsável pela síntese, funções difusas, processo emocional, atenção visual, organização involuntária, memória auditiva não-verbal, memória de frases, percepção do espaço, praxia construtivo-espacial, reconhecimento visual de objetos e figuras, etc. (ou seja, processa os conteúdos não verbais, como as experiências, as atividades da vida diária, a imagem, as orientações espaço-temporais e as atividades interpessoais) (Fonseca, 1984).

Apesar desta breve descrição das funções intra-hemisféricas, não se pode deixar de aceitar que os dois hemisférios trabalham em conjunto numa perfeita divisão de tarefas. Daí a necessidade que existe em diferenciar as funções inter-hemisféricas e as integrativas (ver Figura 3) (Fonseca, 1984).

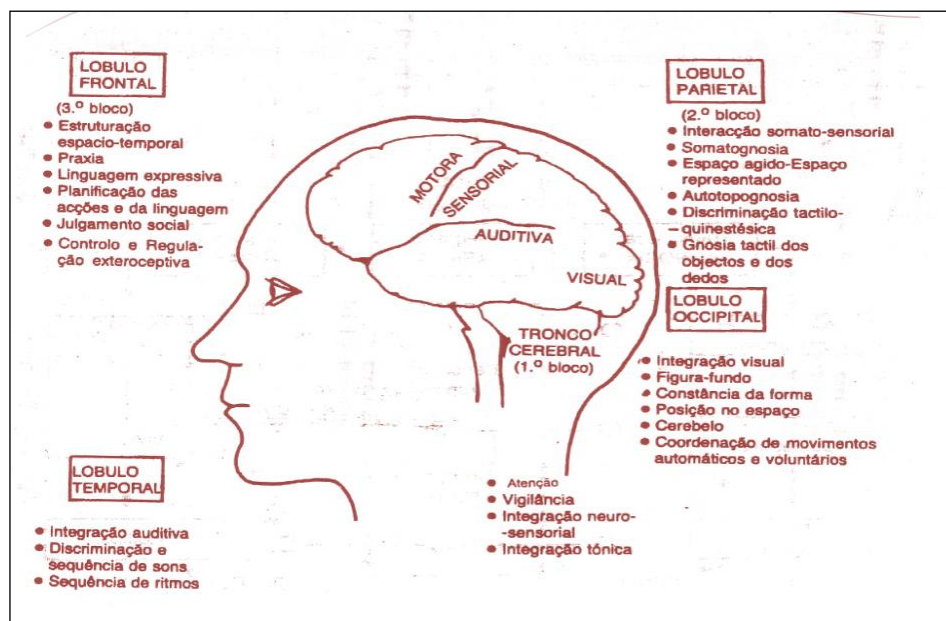


**Figura 3** – Sistemas de processamento de conteúdo (adaptado de Fonseca, 1984, p. 158)

As funções inter-hemisféricas concretizam o diálogo e a co-função de ambos os hemisférios, quando estão em jogo funções de transdução e conversão. Assim, quando se pede a uma criança para descrever determinado acontecimento, ela está a traduzir a experiência vivenciada em conteúdos verbais. Ao contrário, quando a criança lê, ela pode associar os conteúdos verbais com os desenhos, figuras ou expressões mímicas e gestuais de conteúdo não verbal. O mesmo acontece quando lhe é solicitada uma ilustração de uma história que acabou de ler (Hynd, 1995).

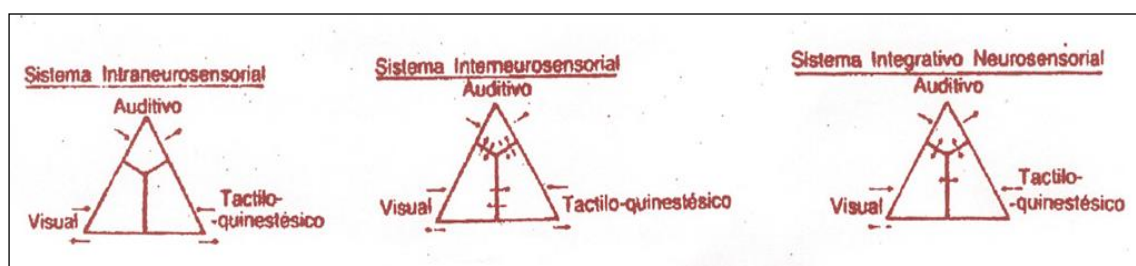
Por sua vez, as funções integrativas hemisféricas envolvem significações equivalentes entre os conteúdos verbais e os não verbais, que por exemplo, se encontram envolvidos na realização de praxias construtivas, em que o substrato verbal da linguagem interior planifica, controla e executa o substrato não verbal dos gestos, que sequencialmente vão materializando a ideia (Hynd, 1995).

Relativamente aos sistemas de processamento sensorial, pode-se verificar pela análise da Figura 4, que o cérebro dispõe de áreas de processamento especializado para cada modalidade sensorial. A informação auditiva é processada nos lóbulos temporais, a informação visual nos lóbulos temporais e a táctilo-quinestésica nos lóbulos parietais (Fonseca, 1984).



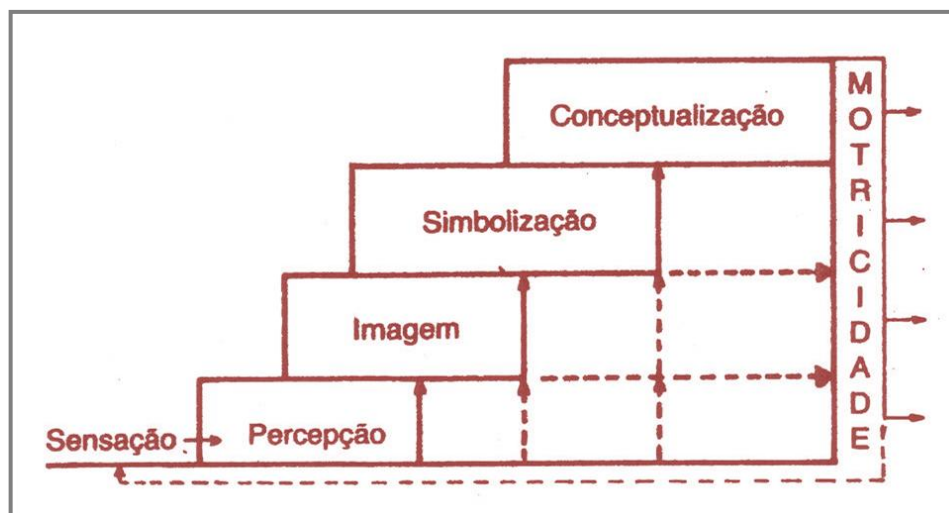
**Figura 4** – Áreas de processamento especializado do cérebro (adaptado de Fonseca, 1984, p. 159)

Estes sistemas sensoriais processam os conteúdos verbais e encontram-se distribuídos pelos sentidos do tato (que inclui igualmente o quinestésico), da audição e da visão. Por vezes, funcionam independentemente (intra-neurosensoriais) e outras vezes, englobam as três modalidades (integrativos) (ver Figura 5) (Fonseca, 1984).



**Figura 5** – Sistema de processamento sensorial (adaptado de Fonseca, 1984, p. 159)

Os sistemas de processamento cognitivo refletem a hierarquia da experiência e, fundamentalmente, os diferentes níveis de aprendizagem (ver Figura 6) (Fonseca, 1984).



**Figura 6** – Hierarquia da experiência (adaptado de Fonseca, 1984, p. 162)

A percepção é o processo com o qual o Sistema Nervoso Central inicia o tratamento cognitivo, envolvendo funções de pré-reconhecimento, como a discriminação, a identificação e o reconhecimento, bem como, a análise e a síntese. As sensações são convertidas, selecionadas e interpretadas, o que exige uma vigilância seletiva adequada para que, em termos de figura e fundo, possa captar as sensações relevantes para a deteção diferenciada se processar. O ouvido, deve ser capaz de captar a voz de um emissor no meio de uma panóplia de sons, ou identificar por exemplo, numa orquestra, as notas produzidas por um instrumento musical. Ao nível da discriminação auditiva, a criança deve ser capaz de diferenciar pares de palavras com subtis diferenças fonéticas, como por exemplo, 'mata-lata'; 'pata-gata'; 'nua-sua'; 'lua-tua' (Fonseca, 1984).

Do mesmo modo, a visão, deve ser capaz de focar a atenção para a face de uma pessoa conhecida, numa fotografia de grande grupo. Na discriminação visual, a criança deverá ser capaz de discriminar o 'b' do 'd', o 'q' do 'p', o 'u' do 'n', o '6' do '9', entre outros. A imagem compreende a memória de curto prazo, de grande importância para a aprendizagem. Repetir um número de telefone, completar um desenho recorrendo à memória, são formas de reativação e de (re) percepção que se encontram inseridas na imagem (Fonseca, 1984).

A simbolização é um processo humano por excelência, já que o símbolo, é o verdadeiro produto mental que permite simplificar, reexperimentar e representar interiormente a experiência. Ao nível do desenvolvimento, surgem primeiramente os símbolos interiores de contexto não verbal como as figuras, os sons e as imitações. O símbolo constitui um processo concreto para expressar o pensamento e, por isso, a criança começa muitas vezes, por usar os objetos de uma forma inteligível e não verbal e, só mais tarde, depois de a ter compreendido, é que interioriza a palavra (linguagem interior), para posteriormente, não só manipular os objetos, como também para os nomear e identificar (Fonseca, 1984).

O nível da conceptualização é o mais elevado no processo cognitivo e inclui todos os processos de classificação e categorização da informação. Através deste sistema, atinge-se a generalização por processos de agrupamento de características e de atributos, com o qual se chega à abstração e ao pensamento formal. Este nível de processamento integra operações, produtos, conteúdos e multivariados esquemas conceptuais que reorganizam os níveis interiores, à base de reajustamentos centrípetos e centrífugos constantes, que caracterizam o processo cognitivo (Fonseca, 1984). A Figura 7 mostra o modelo de processamento da informação proposto por Gagné (cit. por Fonseca, 1984), que consubstancia em termos cognitivos, a aprendizagem humana.

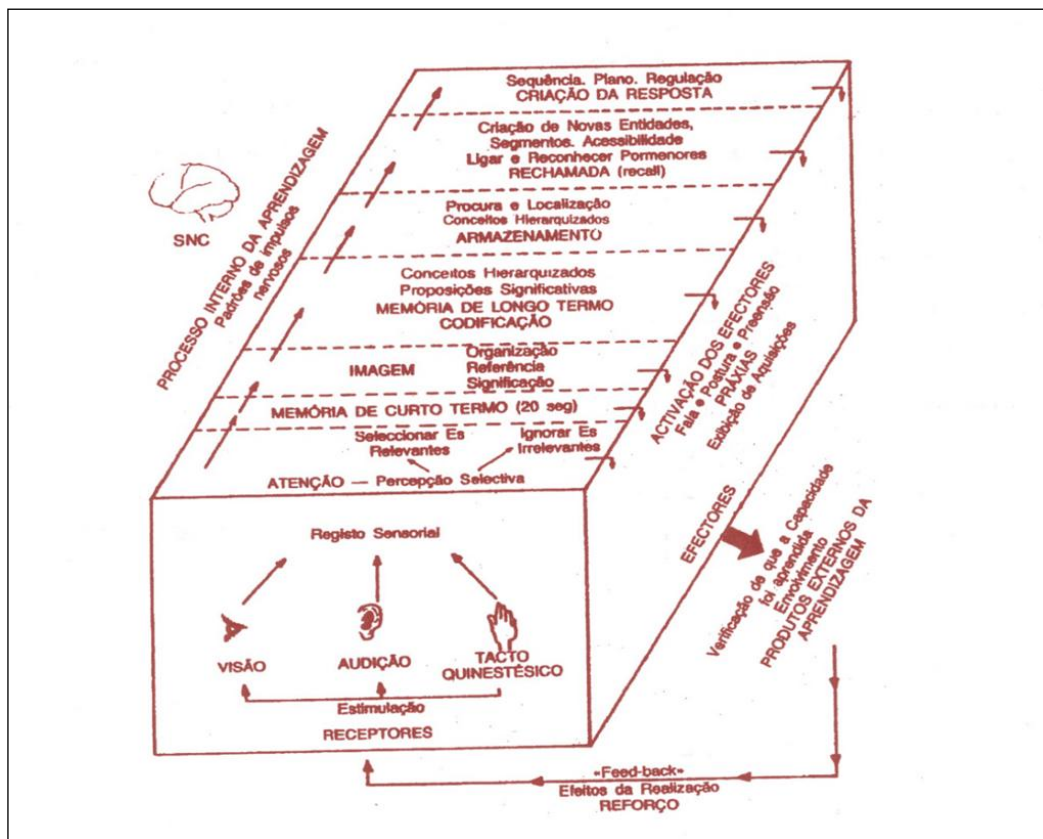


Figura 7 – Modelo de aprendizagem de Gagné (cit. por Fonseca, 1984, p. 164)

Este modelo permite compreender as áreas fortes da criança (perfil intra-individual das aptidões) e as áreas fracas (ou seja, as suas dificuldades). Assim, segundo Fonseca (1984):

*“Conhecer as áreas fortes da criança com dificuldades de aprendizagem, bem como as suas áreas fracas, em termos neuropsicológicos de aprendizagem, estamos em condições ideais para preferir métodos de intervenção que permitam otimizar e maximizar as áreas fracas, mantendo níveis motivacionais mais adequados às tarefas educacionais”* (p. 182).

Dentro dos fatores psico-neurológicos das crianças com dificuldades de aprendizagem emergem as disfunções no processamento de informação auditiva e visual e na integração auditivo-visual e visuo-auditiva. É evidente que a maioria deste problemas resulta, provavelmente, de uma certa imaturidade neurológica, mais sensível nos rapazes do que nas raparigas (Fonseca, 1984; Hynd, 1995).

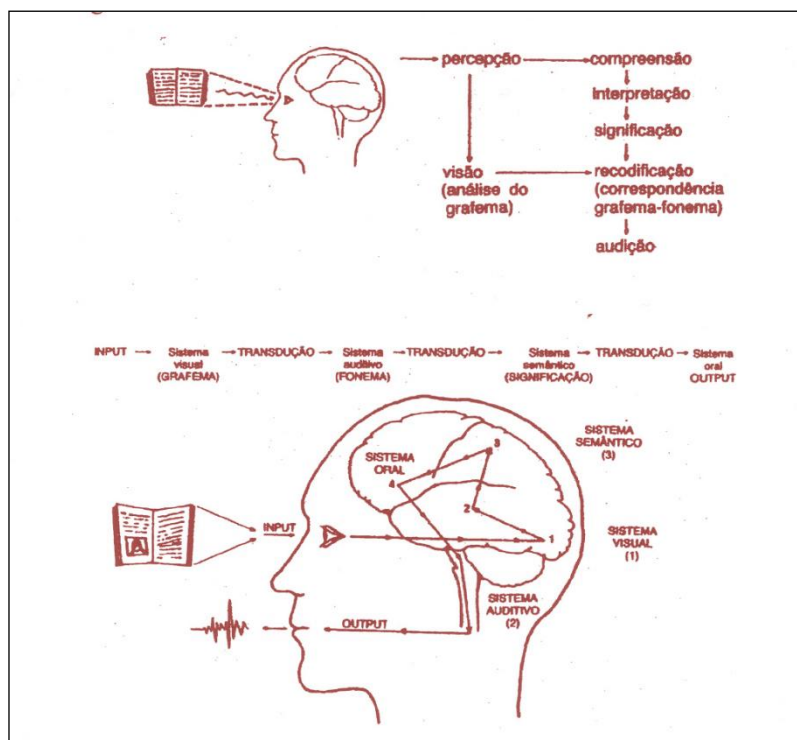
### **2.1.1. A aprendizagem da leitura**

Ler é descodificar símbolos impressos e, a leitura ocorre, quando o símbolo gráfico é percebido significativamente. Os estímulos são percebidos pelos órgãos dos sentidos e transmitidos ao Sistema Nervoso Central para sua elaboração. Este, configura os estímulos em estruturas com significados específicos. A leitura é, sem dúvida, uma competência essencial na sociedade atual. Elevados índices de domínio desta competência são decisivos no destino coletivo do ser humano, seja a nível individual e social, quer seja a nível político ou económico (Furtado, 1994; Morais, 1997).

Para Sim-Sim (1998) ler é também extrair informação do material escrito ou seja, é construir ou reconstruir o significado da mensagem codificada por alguém, através de sinais. É assim uma leitura/compreensão, isto é, uma leitura que nos permite apercebermo-nos do sentido das coisas e é, segundo Furtado (1994) “*uma forma de dar realização à língua escrita na língua falada*” (p. 36), ou seja, transformar uma imagem gráfica numa realização oral, que deverá ser enfatizada.

A aprendizagem da leitura requer uma série de aquisições perceptivas, linguísticas e cognitivas como se pode observar na Figura 8 (Fonseca, 1984).

O hemisfério direito atinge o processo de mielinização mais precocemente. A ontogénese vai do não-verbal (hemisfério direito) ao verbal (hemisfério esquerdo), do ato ao pensamento, do gesto à palavra, da psicomotricidade à psicolinguística. Por isso, para ler, o cérebro reclama algumas aquisições como: (i) o controlo postural e da atenção; (ii) o seguimento de orientações e direções visuo-espaciais (de cima para baixo em termos de linhas horizontais e da esquerda para a direita em termos de descodificação e sequencialização de letras e palavras); (iii) a memória auditiva e visual; (iv) a sequencialização e ordenação fonética e gráfica; (v) a análise estrutural da linguagem; (vi) a síntese lógica e interpretação da linguagem; (vii) o desenvolvimento do vocabulário; (viii) a expansão e generalização léxica; e (ix) as aquisições de escrutínio e de referência léxico-sintática (Carrillo, & Sánchez, 1991).



**Figura 8** – Processo da leitura (Fonseca, 1984, p. 201).

A dificuldade para ler é reconhecida como uma das causas determinantes do escasso rendimento escolar, porque o leitor deficiente vai ao encontro do fracasso nas outras matérias e o grau de frustração que este fracasso é capaz de gerar, pode levar a criança a faltar às aulas ou a frequentar determinados grupos indesejáveis. Como dizem Torres e Fernández (2001) quer a leitura quer a escrita, podem-se transformar num quebra-cabeças para determinadas crianças, apesar destas serem totalmente normais noutras áreas de desenvolvimento.

Qualquer criança com dificuldades de compreensão da leitura vai deparar-se com obstáculos no acesso ao conhecimento o qual é necessário para exercitar novas leituras. Tal como sugere Sim-Sim (1998), as crianças são confrontadas com manuais que contêm textos pouco interessantes e pouco criativos, relativamente aos quais lhes é exigida a tarefa de decifração, conduzindo a um desinteresse pela aprendizagem da leitura. E, assim, se inicia toda uma aprendizagem da leitura, em que esta se torna mais numa obrigação do que num ato afetivo.

Neste sentido, Pinto (1999) refere que a linguagem oral deve ser cultivada desde o nível pré-escolar, favorecendo-se, assim, a passagem ao mundo da escrita. Importante por isso se revela, desde a fase anterior à escolaridade, que a criança possua um vocabulário amplo que terá implicações ao nível da prática da linguagem e que se repercutirá em melhores resultados da leitura. Pode-se, assim, compreender que a aquisição da leitura é um processo moroso de aprendizagem e de automatização. Ao envolver várias fases, a leitura exige a apropriação de pré-aptidões indispensáveis que, muitas vezes, não se encontram seguramente adquiridas por algumas crianças que entram na escola (Guerra, 1999).

Nesta linha de pensamento Fonseca (1984) refere que

*“Para aprender a ler a criança precisa de ter atrás (e dentro) de si, um conjunto de experiências e de envolvimentos que garantam um conjunto de modificações neurobiológicas no seu cérebro. Para ler, várias aquisições perceptivas e integrativas se têm de dar em diferentes partes ou unidades no cérebro. É possível que as dificuldades de aprendizagem resultem de uma disfunção manifestada por aspectos estruturais, ou por problemas de transmissão de estímulos nas áreas associativas, por diferenças de transdução e integração e de organização, ou por interferência nos processos auditivos e visuais que sustentam o processo de leitura”* (p. 205).

### **2.1.2. A aprendizagem da escrita**

Sim-Sim (1998) refere que *“escrever é traduzir uma mensagem oral em forma gráfica”* (p. 222). A escrita envolve, desta forma, a representação gráfica de palavras (Pinto, 1999). Todavia, é dada especial ênfase à caligrafia, pelo que, na escola, a escrita se encontra mais ligada ao ato de traçar caracteres, à ação de escrever, à forma de escrever. Espera-se por isso, uma letra legível, perceptível para quem a lê e não um exercício gráfico, característico do perito em caligrafia (Pinto 1999).

Monedero (1984, cit. por Torres & Fernández, 2001) define a escrita como uma *“transmutação da linguagem em gestos motores. A aprendizagem é necessária...e só desta forma é possível que a escrita tenha um valor de comunicação interpessoal”* (p. 125).

As crianças sentem, desde muito cedo, necessidade da escrita como meio de expressão (Brueckner & Bond, 1986, cit. por Torres & Fernández, 2001). Ela constitui um meio de expressão onde a criança desenvolve a sua criatividade, mas exige um nível psicomotor e mental que dificilmente se alcança antes dos cinco anos. A escrita implica um processo de carácter prático que o sujeito desenvolve quando executa o traçado dos sinais gráficos, mas este processo encontra-se afetado na perturbação disgráfica.

A escrita envolve, segundo Pinto (1999), uma tradução da linguagem interior para que este ato seja possível, ou seja, para permitir passar ao papel o que está no pensamento, é necessário que se possua um bom vocabulário, que se seja capaz de fazer uma correta identificação e evocação e que se possuam competências de organização de frase.

Carvalho (1999) refere que os hábitos de leitura são os mais importantes no desenvolvimento da capacidade de escrever. Na verdade, ler implica tomar consciência progressiva da forma como a linguagem escrita funciona e que por isso, é necessário “*interiorizar as estruturas próprias da escrita*” (p. 91) O mesmo autor refere que ler, facilita a imagem mental da forma como se escrevem as palavras (ortografia) e permite-nos relacionar ideias e garantir a coesão do texto (sintaxe). Por outro lado, quando se lê muito, começa-se por ter contacto e toma-se conhecimento de diferentes características do texto.

Numa escrita do tipo alfabético é possível escrever uma quantidade infinita de palavras recorrendo a um pequeno conjunto de sinais gráficos, ou seja, às letras do alfabeto. No extremo oposto, por exemplo, onde se encontram as escritas logográficas (como é o caso do chinês), cada palavra é representada através de um sinal gráfico diferente (Castro & Gomes, 2000).

Para escrever, são necessárias inúmeras operações cognitivas que resultam da integração dos níveis da linguagem. Assim, diversos autores (por exemplo, Fonseca, 1999; Torres & Fernández, 2001) propõem que primeiramente, é necessário existir uma intenção. Esta dará lugar à formulação de ideias com recurso à linguagem interna apelando à rememoração das unidades de significação que se pretendem expressar. Posteriormente, surge o fator semântico, ou seja, a chamada das palavras à consciência. Este dará

lugar ao fator sintáxico, ou seja, à colocação das palavras segundo regras gramaticais. Na etapa seguinte, há uma necessidade de relacionar o todo com as partes, isto é, codificar com apelo à sequência das unidades linguísticas, para que possa haver uma mobilização dos símbolos gráficos equivalentes aos símbolos fonéticos (ou seja, conversão fonema-grafema). Nesta altura, surge uma conversão visuo-tactilo-quinestésica (padrões motores), que dará lugar à praxia manual e à escrita propriamente dita.

A escrita é vista como um processo de *output* e por isso, requer uma translação dos sons da fala em equivalentes visuo-simbólicos. Ela depende da perceção auditiva, da discriminação, da memória sequencial auditiva e do *recall* (rechamada) (Carvalho, 1999).

Se, por um lado, a leitura implica predominantemente uma síntese, a escrita envolve uma análise. Quando a escrita envolve um problema de motricidade fina, de coordenação visuo-motora e de memória tactilo-quinestésica, compreende a fase de execução ou fase gráfica. Por outro lado, quando envolve a formulação e a codificação que antecede o ato de escrever, compreende a fase de planificação ou fase ortográfica (Castro & Gomes, 2000).

São múltiplas as causas passíveis de influenciar uma forma de escrita alterada. De acordo com Linares (cit. por Torres & Fernández, 2001) as causas mais habituais são de origem motora e Wallon mostrou que a atividade motora tem duas orientações (cinética e tónica). Mas Torres e Fernández (2001), lembram que existem outros fatores etiológicos, como sejam causas de tipo maturativo, causas pedagógicas e causas caracteriais.

O aspeto recetivo da linguagem (leitura) está significativamente relacionado com o aspeto expressivo (da escrita), dialeticamente dependentes da função verbal que integra os equivalentes auditivo-visuais (escrita) com os visuo-aditivos (leitura). Para se poder compreender corretamente a escrita, devem-se atender a aspetos óculo-motores, produtividade (quantidade de linguagem produzida), sintaxe (correção gramatical) e relação abstrato-concreto (significação) (Pinto, 1999).

Nesta linha de pensamento, o potencial da criança torna-se criativo e expressivo quando ela consegue dominar a linguagem e atualizar, culturalmente, os seus conhecimentos. A aquisição da linguagem é, portanto, um salto qualitativo na evolução do pensamento infantil. As crianças possuem habilidades específicas pois a sua capacidade de aprendizagem é limitada, ou seja, aprendem algumas coisas e outras não, porque ainda não percebem o mundo dos adultos. Através dessa “exclusão social”, a criança reflete a sua emoção na sala de aula, seja ela alegria, cólera ou medo. Por isso, Cunha e Ferla (2002) referem que a capacidade para aprender está presente em todas as crianças sendo que para uns, ocorre com relativa facilidade enquanto para outros, ocorre com dificuldade ao nível da assimilação e manutenção dos conhecimentos. O pensamento, propriamente dito, é gerado pela motivação, isto é, pelos desejos, necessidades, interesses e emoções da criança, pois, por trás de cada pensamento, há sempre uma tendência afetivo-volitiva. As emoções possuem, assim, um papel imprescindível no processo de desenvolvimento da personalidade da criança que se manifesta, primeiramente, no comportamento e, posteriormente, na expressão (Vygotsky, 1991).

Almeida (1999) refere que as emoções são “*formas corporais de expressar o estado de espírito da pessoa, que pode ser penoso ou agradável*” (p. 42). Assim sendo, as emoções, para este autor, são manifestadas por “*simples gestos lançados no espaço, transformando-se em meios de expressão, cada vez mais diferenciados, inaugurando o período emocional, traduzindo a forma como a criança se percebe e ao mundo que a rodeia*” (p. 44).

## 2.2. As emoções em contexto escolar

### 2.2.1. *Locus* de controlo

Quando falamos de emoções em contexto escolar é necessário compreendermos que essas emoções são mediadas pelas representações que as crianças realizam. Dessas representações, destaca-se o autoconceito, que é a forma como a criança se vê, se define. Nesse sentido, o autoconceito pode ser definido, segundo Peixoto (2004) como um:

*“Conjunto de cognições que o sujeito possui sobre si próprio, nos diferentes contextos e tarefas em que se envolve, este conceito possui uma estrutura multidimensional, uma vez que, o facto de o sujeito evoluir em múltiplos contextos e se implicar em diferentes tarefas, leva a que elabore cognições sobre os seus desempenhos nessas situações”* (p. 235).

Faria (2003) define o autoconceito como sendo:

*“A percepção que um sujeito tem de si próprio e, de um modo mais específico, como sendo um conjunto de atitudes, sentimentos e conhecimentos acerca das capacidades, competências, aparências e aceitabilidade social próprias”* (p. 87).

O autoconceito é um constructo multidimensional, já que não se resume apenas à dimensão académica englobando outros domínios como sendo o físico, social, emocional e a autoestima global, sendo qualquer uma destas dimensões pertinente na vida das pessoas. Vaz Serra (1988) diz-nos que o autoconceito pode ser definido de uma forma simples, como a percepção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que, devido a isso, forma de si. Este autor, afirma que o conceito que um indivíduo tem de si, atravessa e condensa a essência de muitas outras variáveis (por exemplo: motivos, necessidades, atitudes, valores ou personalidade) e, assim, existe uma variável mais simples com a qual se pode lidar. O autoconceito não se resume às autoimagens do indivíduo, ultrapassa os seus constituintes e capta emoções e sentimentos evocados pelo autoconceito.

O autoconceito distingue-se da autoestima, já que esta nos remete para o resultado da avaliação geral que o indivíduo elabora das suas qualidades,

possuindo uma componente fundamentalmente afetiva. Considera-se que a autoestima tem uma estrutura unidimensional (Faria, Pepi, & Alesi, 2004).

Quer a autoestima, quer o autoconceito podem ser considerados, simultaneamente, como estados ou traços. Quer isto dizer que, as atitudes e sentimentos em relação ao próprio, variam conforme as situações em que o sujeito se envolve, de igual forma o julgamento global do seu valor permanece estável ao longo do tempo. Pode-se, então, dizer que os vários autoconceitos, devido à sua maior especificidade, são mais permeáveis às influências dos vários contextos e das diferentes situações, já a autoestima, devido ao seu carácter mais global, apresenta maior estabilidade (Peixoto, 1999).

James (1982, cit. por Faria et al., 2004) faz um paralelismo entre o autoconceito e a autoestima, considerando esta última como o resultado da relação entre o nível de aspiração do indivíduo e o seu nível de sucesso, isto é, da relação entre a forma como sujeito se vê (autoconceito real) e aquilo que gostaria de ser (autoconceito ideal).

Por conseguinte, a autoestima será resultante da competência da percepção de competência que a pessoa possui das dimensões que considera mais importantes. Logo, autoconceitos elevados nas áreas em que a pessoa considera importante, resultam em valores elevados de autoestima. Por outro lado, as baixas auto-percepções de competências em áreas consideradas importantes, conduzem a valores de autoestima reduzidos (Peixoto, & Mesquita, 1990).

Intimamente relacionado com o autoconceito, encontramos o *locus* de controlo que traduz o grau de controlabilidade que a pessoa tem de uma determinada situação. Assim, pode-se dizer que um indivíduo com o *locus* de controlo interno é aquele que tem a percepção ou a crença de que controla a situação ou o reforço e, por isso, tende a interpretar os acontecimentos como o resultado das suas próprias ações, enquanto aquele que possui *locus* de controlo externo, sente que não controla os acontecimentos ou que os resultados não dependem do seu comportamento e, por isso, tende a percebê-los como resultantes de fatores alheios a si mesmo, como outros poderosos, sorte ou acaso. Deste modo, o indivíduo com *locus* de controlo interno,

normalmente, aceita louvores pelos sucessos e críticas pelos fracassos, enquanto aquele que possui um *locus* de controlo externo não aceita (Lourenço & Barros, 1997).

Os investigadores, também são unânimes em aceitar que o *locus* de controlo influencia a forma como se vivencia uma situação *stressante* (Formosinho, Azevedo, & Cruz, 1985). Assim, os indivíduos com *locus* de controlo interno, são menos recetivos às situações provocadoras de *stress* do que aqueles que possuem um *locus* de controlo externo. Os autores sugerem que os indivíduos com *locus* de controlo interno, beneficiam de maior apoio e suporte social, porque sentem maior controlo pessoal sobre os acontecimentos diários, do que os que possuem *locus* de controlo externo.

No domínio educativo a maior parte dos estudos sobre o *locus* de controlo é dedicada aos alunos, mais particularmente, à sua relação com o sucesso escolar. Contudo, existem alguns estudos dedicados a professores, quer estudando os professores em si mesmo (as suas características pessoais), quer a sua relação com os alunos (Barros, Barros, & Neto, 1993).

Há crianças que atribuem, aos seus êxitos, causas internas variáveis e incontroláveis e, ao seu fracasso, causas internas variáveis estáveis e incontroláveis, traduzindo um carácter pessimista. Estas atribuições são como crenças, que podem nascer de suposições lógicas. Por exemplo, há crianças que, quando perante uma situação de resultado negativo no seu teste de avaliação assumem que não estudaram (atribuição interna), enquanto outras referem-se à dificuldade do teste (atribuição externa) (Barros et al., 1993).

O autoconceito, a autoestima, o *locus* de controlo e as relações que se estabelecem entre eles são os principais fatores que determinam a dimensão afetiva e emocional da aprendizagem escolar. Os estudos mostram que existem representações e atribuições mais positivas que outras para o processo escolar. A maioria dos autores, acredita que as atribuições negativas e positivas internas são mais favoráveis para a aprendizagem. Em qualquer caso, quando o aluno tem um autoconceito ajustado e positivo, com seu desenvolvimento académico e uma autoestima elevada, os resultados na

aprendizagem são mais favoráveis (Stevanato, Loureiro, Linhares, & Marturano 2003).

Embora as representações sejam feitas de forma pessoal, existem determinados fatores que geralmente condicionam a formulação dessas representações: a ideia que cada um tem o seu papel; os estereótipos étnicos, sociais, económicos ou de género; e a experiência de vida que cada um possui, que vai aos poucos formando a ideia de “professor ideal” e “aluno ideal”. Estes fatores que orientam as representações, são congruentes entre si e relacionam-se com determinadas características da personalidade da criança (que se encontra em construção), como a sua flexibilidade ou rigidez emocional (Lourenço & Barros, 1997).

Essas representações tendem a gerar expectativas sobre as relações e os resultados no ensino. Por consequência, diante dessas expectativas, tenderá a agir como percebe que esperam, influenciando direta ou indiretamente a conduta e as relações. Muitas vezes, essa influência pode transformar o resultado final para o que ela deseja de início, gerando a profecia auto-verificada, noção do âmbito social (Lourenço & Barros, 1997).

A este propósito Salvador (2008) refere que essas profecias surgem da construção das expectativas do professor em relação ao rendimento escolar do aluno, à forma como o professor exterioriza essa expectativa e à forma como o aluno reage perante essa expectativa.

### **2.2.2. Perceção perante o sucesso e o insucesso escolar**

A perceção sobre o sucesso ou insucesso escolar encontra-se intimamente relacionada com a aprendizagem, com o autoconceito e com o *locus* de controlo. As perceções elaboradas pelas crianças levam-nas a que se julguem competentes ou incompetentes em determinadas áreas. Na opinião de Martins (1999), os problemas emocionais ou sócio-emocionais patentes nas crianças, advêm de problemas cognitivos e dos seus repetidos fracassos nas atividades escolares, que acabam por reforçar a perceção que estas possuem do seu desempenho escolar.

As perturbações emocionais que interferem na aprendizagem escolar são, segundo Fonseca (1999), a ansiedade, a instabilidade emocional e a dependência, a hipersensibilidade e a vulnerabilidade, as dificuldades em manter atenção, a impulsividade e a perseveração, a falta de controlo, de avaliação crítica, de discernimento, de cooperação, de aceitação e de prudência, problemas de comunicação, dificuldade de ajustamento à realidade, reações comportamentais bruscas e desconcertantes (sem razão aparente), o autoconceito e autoestima baixos e fraca tolerância à frustração.

É neste sentido que Brazelton e Greenspan (2000) referem que a formação do autoconceito é um fenómeno que tem muito de interpessoal, já que não é apenas influenciado por pensamentos, sentimentos e ações do próprio, como também por pensamentos, sentimentos e ações dos parceiros de interação social. Estes dois autores ainda referem que o *feedback* social é realizado por táticas cognitivas através das quais o indivíduo procura confirmação e validação externa para o seu autoconceito. Assim, uma criança desenvolve estratégias cognitivas seletivas que afetam a recolha de informação como as próprias memórias dos acontecimentos, lembrando mais facilmente o que é congruente ou incongruente com o seu autoconceito. Todos estes fatores cognitivos determinam a forma como o indivíduo se descreve e avalia, sendo por isso importante a forma como o indivíduo se relaciona com os outros.

Cano-Garcia (2000) sublinha a importância de se compreenderem diversas dimensões que poderão influenciar a perceção do sucesso ou insucesso nas crianças, nomeadamente, a motivação para o sucesso e as práticas educativas parentais.

Sabe-se que a motivação para o sucesso é fundamental na aprendizagem. Sem motivação, não existe aprendizagem. Uma criança motivada pode aprender, mesmo com pouca eficiência, sem professor, sem livros, sem escola e sem quaisquer recursos que promovam a aprendizagem. No entanto, mesmo havendo recursos, se não existir alguma motivação, a aprendizagem não acontece. Paralelamente, o interesse é igualmente um fator

intrínseco à criança e condicionador da sua aprendizagem. Assim sendo, a aprendizagem é mais fácil e agradável quando se tem interesse por aquilo que estamos a aprender, ou seja, a aprendizagem interessada é mais desejável de todas as formas de aprendizagem na medida em que combina as vantagens da aprendizagem involuntária com uma vontade sistemática de aprender (Fontaine, 1985).

Nesta linha de pensamento e no contexto educacional a motivação dos alunos é um importante desafio, pois tem implicações diretas na qualidade do envolvimento do aluno com o processo de ensino e aprendizagem. O aluno motivado procura novos conhecimentos e oportunidades, evidenciando envolvimento com o processo de aprendizagem, participa nas tarefas com entusiasmo e revela disposição para novos desafios (Alcará & Guimarães, 2007).

Por conseguinte, a motivação do aluno é uma variável relevante do processo ensino/aprendizagem, na medida em que o rendimento escolar não pode ser explicado unicamente por conceitos como inteligência, contexto familiar e condição socioeconómica. A questão motivacional talvez possa explicar a razão de alguns estudantes gostarem e aproveitarem a vida escolar, revelando comportamentos adequados, alcançando novas capacidades e desenvolvendo todo o seu potencial. Outros demonstram pouco interesse nas atividades, muitas vezes fazendo-as por obrigação ou de forma pouco responsável e, em alguns casos, desprezando uma grande parte da vida escolar (Garrido, 1990; Lens, 1994).

Como refere Boruchovitch (2009), existem problemas motivacionais que são confundidos com dificuldades de aprendizagem. Atualmente, não há uma teoria única que seja compreensiva e que trate a questão da motivação para a aprendizagem mas sim pequenas teorias. Uma delas, apontada pela autora, aborda a motivação intrínseca e a extrínseca. O aluno intrinsecamente motivado concretiza a tarefa apenas pelo prazer, porque se interessa por ela e se satisfaz verdadeiramente com a atividade em si. No caso do aluno extrinsecamente motivado realiza-a por causas externas, nomeadamente, o

receio de punições, o anseio de reconhecimento e de obtenção de compensações, ou ainda por reconhecê-la como necessária, embora não seja do seu agrado.

Para além da motivação para o sucesso, importa ainda considerar a importância do *locus* de controlo, anteriormente abordado. Esta compreensão assume-se como um referencial teórico de grande utilidade, uma vez que permite perceber quais as causas que os alunos atribuem para o êxito e fracasso em diferentes atividades escolares e os seus efeitos na motivação para a aprendizagem, para as emoções e para o seu desempenho académico (Martini & Boruchovitch, 1999).

A perceção de competência do aluno relativamente à tarefa pode ser muito prejudicada caso ele admita ter empreendido um grande esforço mas receba, por parte do professor, um *feedback* de ausência de esforço, responsável pelo fracasso. É fundamental, portanto, que os professores conheçam as atribuições de causalidade dos seus alunos e, sempre que pertinentes, as utilizem de uma forma adequada (Martini & Boruchovitch, 2004).

Numa recente investigação realizada por Marques, De Rose, Del'Arco e Martini (2006) com crianças de oito anos de idade apresentando dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa, bem como baixo autoconceito académico nesse domínio, verificaram-se efeitos positivos de uma intervenção baseada no treino atribucional. A intervenção baseou-se, essencialmente, no uso do *feedback* de desempenho focalizado internamente (por exemplo: “saíste-te muito bem nesta atividade de leitura”) e do *feedback* atribucional (atribuições de competências e esforço para o sucesso e de ausência de esforço para o fracasso, associado a relatos de capacidade e utilização de estratégias ajustadas), ambos importantes para o desempenho dos alunos em tarefas programadas. Constatou-se uma melhoria nos alunos que atribuíram para o sucesso o próprio esforço e capacidade e para o fracasso a falta de esforço, assim como uma melhoria substancial nas habilidades de leitura e de escrita e no autoconceito académico destes alunos.

Também Smith e Strick (2001) compararam o tipo de incentivos e o nível de aprendizagem das crianças. A criança habituada a receber incentivos “carinhosos” tende a ter atitudes positivas sobre si e sobre a aprendizagem. Na opinião dos referidos autores, estas crianças apesar de poderem apresentar dificuldades ao nível da aprendizagem, vêem-se a si mesmas como competentes e bem sucedidas. Ao contrário, as crianças privadas de um ambiente positivo e incentivador enfrentam vários obstáculos desanimadores. Em geral, demonstram fracas habilidades sociais, deficiências na comunicação e adquirem, mais lentamente, as habilidades cognitivas básicas. Estas crianças demonstram ainda, pouco interesse e curiosidade para aprender, não utilizam as suas capacidades intelectuais em seu benefício, como também, não possuem autoconfiança.

As atribuições de causalidade e o *locus* de controlo são, desta forma, suscetíveis a mudanças e o seu conhecimento e domínio pode facultar importantes contributos para a construção de um contexto mais propício à mestria escolar. Martini e Boruchovitch (2004) salientam que a razão de se conhecer e trabalhar sobre as crenças dos alunos, desde o início do percurso escolar, é o facto de que quanto mais precocemente uma crença é assimilada maior será a dificuldade em modificá-la.

A influência do apoio educativo proporcionado em contexto familiar, na performance escolar das crianças, tem sido alvo de diversos estudos. Rebelo (2004), refere que o apoio parental, caracterizado pelo calor afetivo, capacidade de compreender e responder às necessidades das crianças e de as aceitar como tal, encontra-se associado à motivação para o sucesso escolar. Os pais tendem a interpretar os factos educativos de acordo com a sua maneira de ser ou de acordo com o que é socialmente desejável, ou numa situação ideal, a combinação dos dois aspetos. Na realidade, não existe uma forma ideal ou única de educar. A educação deverá ser flexível de forma a adequar-se às diferentes situações educativas, considerando sempre as variáveis da criança.

Os estudos que analisam a relação entre as práticas educativas e o sucesso escolar da criança, apontam para um maior sucesso escolar quando o estilo educativo praticado pelos pais é do tipo democrático, uma vez que este estilo permite transmitir à criança uma maior autonomia e aumentar a capacidade de realização (Grolnik & Ryan, 1989, Steinberg et al., 1989, Veiga, 1988, cit. por Oliveira, 1994).

Também Steinberg et al. (1989, cit. por Oliveira, 1994) concluem que o estilo democrático, através das suas diversas características, facilita o sucesso escolar desenvolvendo um sentido de autonomia e de orientação para o trabalho.

Na presença de pais com estilo democrático as crianças tendem a ser mais confiantes e criativas, pelo contrário, com pais mais exigentes as crianças tendem a ser menos ativas (Oliveira, 1994).

As crianças que percecionam a sua aprendizagem como fracassada, para além de inseguras, instáveis, apresentam sentimentos de exclusão, de rejeição, de perseguição, de abandono, de hostilidade e de insucesso. O constante insucesso e o seu efeito, em termos de expectativas, levam à criação de resistências, evitamentos, fobias e defesas perante as tarefas educacionais (Fonseca, 1999).

### **2.3. A ansiedade enquanto emoção prevalente em contexto escolar**

Ballone (2004)<sup>1</sup> considera que a escola é um ambiente ideal para se avaliar emocionalmente as crianças e adolescentes, por ser um espaço social relativamente fechado, intermediário entre a família e a sociedade. De facto, é na escola que a performance dos alunos pode ser avaliada e onde eles podem ser comparados, estatisticamente com os seus pares (em termos etários e sociais).

---

<sup>1</sup> <http://www.psiqweb.med.br/site/?area=NO/LerNoticia&idNoticia=127>, consultado em 23 de Dezembro de 2010

Dentro da sala de aula ocorrem situações emocionais e psíquicas significativas, as quais os professores devem atender e podem atuar, de forma consciente ou não, beneficiando ou agravando determinados estados emocionais problemáticos dos alunos. Os alunos aportam para a sala de aula um conjunto de situações emocionais (intrínsecas ou extrínsecas) que se relacionam com problemas relacionados com a sua própria constituição emocional, relacionados com a sua personalidade e com as suas vivências sociais e familiares (Ballone, 2004)<sup>2</sup>.

Nesse sentido, Alves (2004) refere que a presença de um clima emocional adequado ajuda a mobilizar as reações psicológicas que são essenciais para um adequado sucesso escolar, podendo existir uma relação entre esse estado psicológico e os resultados escolares.

Harris e Olthof (cit. por Brás, 1987) referem que a emoção é, normalmente, introduzida por um confronto com uma dada situação, muitas vezes, de natureza social. Esta é acompanhada por um conjunto de reações comportamentais e fisiológicas da parte do sujeito e há a possibilidade de a emoção ser acompanhada por um conjunto de distintos estados conscientes. Os professores devem estar conscientes destas questões, pois as situações que proporcionam ou provocam estes estados são suscetíveis de desencadear reações inibitórias ou incentivadoras.

Globalmente, há momentos mais *stressantes* na vida de qualquer criança, como por exemplo, as mudanças, as novidades, as exigências adaptativas, a integração numa nova escola ou simplesmente a adaptação aos novos ciclos de desenvolvimento natural (Ballone, 2004)<sup>3</sup>.

Rodrigues (n.d.)<sup>4</sup> considera que os sintomas de ansiedade são relativamente comuns em crianças, assim como a ansiedade patológica e crónica é um problema clínico cada vez mais frequente. Por isso, todos os profissionais que lidam com crianças devem estar conscientes sobre as possíveis manifestações de ansiedade, em função das faixas etárias em que se

---

<sup>2</sup> <http://www.psiqweb.med.br/site/?area=NO/LerNoticia&idNoticia=127>, consultado em 23 de Dezembro de 2010

<sup>3</sup> Op. Cit.

<sup>4</sup> Op. Cit.

encontram: (i) a criança apresenta sintomas que excedem o que seria esperado no desenvolvimento; (ii) a ansiedade compromete, significativamente, algumas áreas das funções das crianças; e (iii) os sintomas de ansiedade persistem por um tempo inadequado.

Costa e Boruchovitch (2004) referem que após o período das décadas 1960 e 1970, em que a ansiedade escolar foi bastante pesquisada, a maior parte das investigações realizadas no contexto académico tem sido desenvolvida pelos teóricos da Psicologia Cognitiva baseada no Processamento da Informação, que defendem que o uso adequado de estratégias de aprendizagem e a manutenção de um estado interno satisfatório favorece o desempenho escolar. Esse estado interno satisfatório refere-se ao controlo de diversas variáveis, como motivação para aprender, atribuições de causalidade para situações de sucesso e fracasso escolar, controlo da ansiedade, entre outras. Sendo a ansiedade assumida como um constructo multidimensional, ela possui dois pólos relacionados: por um lado, a preocupação (que se refere à componente cognitiva) e a por outro a emotividade (que engloba a parte fisiológica, os sintomas físicos, sentimentos de desprazer, nervosismo e tensão).

É neste sentido que a ansiedade pode afetar tanto o aluno com bom ou mau desempenho. Alunos com sucesso podem tornar-se ansiosos devido às expectativas irrealistas dos pais, dos colegas ou mesmo suas, de que devem ter um desempenho excelente em todas as disciplinas. No caso de alunos com baixo desempenho, se as situações de insucesso na escola se repetem, a ansiedade pode aumentar como consequência desse desempenho (Costa & Boruchovitch, 2004).

## CAPÍTULO III – A ANSIEDADE NAS CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR

*O que está fora da vista perturba mais a mente dos  
homens do que aquilo que pode ser visto.*

Júlio César

### 3.1. A ansiedade nas crianças

A ansiedade é uma emoção, um estado emocional que possui a qualidade subjetiva do medo ou de uma emoção muito próxima (Graziani, 2005). É desagradável, negativa, dirigida ao futuro, por vezes exagerada relativamente à ameaça, implica sintomas corporais subjetivos e manifestos. A ansiedade diz respeito, assim, ao processamento seletivo da informação por parte do sujeito que a interpreta como uma ameaça ou um perigo ao seu próprio bem-estar e à sua segurança.

Spielberger (1979) considera a ansiedade como uma sensação de carácter emocional que acompanha uma combinação de sentimentos de tensão, apreensão, de nervosismo, pensamentos desagradáveis e mudanças fisiológicas. É uma maneira pela qual cada indivíduo encara um determinado estímulo como ameaçador ou como de *stress*. É uma reação relativa a um sentimento de ameaça não claro, não objetivo, tratando-se de uma reação mais geral do que o medo.

Damásio (2000) refere que o indivíduo faz convergir a atenção para o resultado negativo a que a ação pode conduzir e atua como um sinal de alarme automático que diz: atenção ao perigo decorrente de escolher a ação que terá este resultado. O sinal automático protege-o de prejuízos futuros, sem mais hesitações e permite-lhe depois escolher uma alternativa dentro de um lote mais pequeno de alternativas. A ansiedade funciona, assim, de forma estimulante para que a pessoa responda rapidamente, perante as situações (Zubeidat, Fernández-Parra, Sierra, & Salinas, 2007)

A ansiedade é, segundo Odriozola (2001), uma *“resposta normal e adaptativa perante ameaças reais ou imaginadas, mais ou menos difusas, que prepara o organismo para reagir a uma situação de perigo”* (p. 1).

Assim, a emoção da ansiedade é experimentada como *“normal se for adequada às circunstâncias e aceite como um acontecimento que acompanha naturalmente o estímulo necessário para lidar com uma situação específica”* (Montgomery, 2000, p. 35).

Fonseca (1997) refere que a ansiedade é uma *“manifestação da nossa atividade emocional ou afetiva em que predominam os sentimentos de colorido desagradável: o mal-estar e a apreensão, a preocupação e a expectativa, a inquietude e o desamparo”* (p. 346). Segundo este autor, a ansiedade é vista como sinónimo de angústia, uma vez que na prática clínica torna-se difícil a sua distinção. A angústia focaliza-se mais num sentimento de constrição, estrangulamento e cansaço, enquanto a ansiedade numa reação de alerta, de temor vago e indefinido.

Watson e Tellegan (1985, cit. por Baptista, 2000) referem a existência de duas dimensões independentes que permitem a organização das manifestações ansiosas:

- a) Afetividade positiva – que se refere a cognições de valência positiva;
- b) Afetividade negativa – cognições de valência negativa onde se inserem a ansiedade e a depressão, sendo a principal diferença entre as duas o nível de ativação que é muito superior nos quadros ansiosos.

A ideia subjacente a estas duas dimensões assenta nas teorias cognitivas da emoção que propõem que as cognições desempenham um papel importante na etiologia e manutenção dos estados emotivos, nomeadamente na ansiedade. Assim, os indivíduos ansiosos e deprimidos, tendem a possuir informações mais negativas quando comparados com indivíduos menos ansiosos ou não deprimidos (Bradley, Mogg, & Millar, 2000).

Sheehan (cit. por Machado, 1992) considera a existência de uma ansiedade *exógena* que surge perante estímulos externos pessoais ou

psicossociais. Encontra-se relacionada com o *stress* e a sua evolução raramente inclui ataques espontâneos de angústia; e de uma ansiedade *endógena* que é uma sensação autónoma e relativamente independente de estímulos ambientais que aparece geralmente unida a perturbações metabólicas.

Vários autores procuraram ainda distinguir a ansiedade *Traço* e a ansiedade *Estado* (Bradley et al., 2000; Fonseca, 1997; Machado, 1992). A primeira, refere-se a uma tendência para responder com medo e ansiedade em situações mais stressantes revelando por isso, uma constância ou estabilidade trans-situacional e temporal. Trata-se de um estado emocional que se organiza numa espécie de estrutura ou maneira de ser, sendo por isso uma variável da personalidade. A segunda é mais uma diferença individual que se refere a uma reação de sobrevivência perante uma ameaça indefinida. Refere-se a uma situação atual afetiva, avaliada num determinado momento. Trata-se de um corte transversal na vida do sujeito e, como tal, inclui crises de angústia, estado e reações de angústia.

Outros autores (Kaplan, Sadock, & Grebb, 1997) referem a existência de dois tipos de ansiedade: (i) ansiedade normal e (ii) ansiedade patológica. A primeira é comum a qualquer ser humano e manifesta-se através de sintomas como cefaleias, palpitações, dores abdominais, entre outros. Trata-se de uma resposta adequada em situações de mudança e de experiências novas. A ansiedade patológica é uma resposta inadequada a dado estímulo, devido à sua intensidade ou duração. Trata-se de uma ansiedade que limita o sujeito no seu comportamento e funcionamento.

Todavia, a ansiedade assume-se como medo patológico quando o indivíduo, por virtude da sua baixa capacidade de adaptação, por aumento de frequência e intensidade dos estímulos ou pela influência de fatores disposicionais, manifesta sintomas demasiadamente intensos de ansiedade. Neste caso, segundo Fonseca (1997), o medo patológico representa um sinal de alarme ou de defesa.

Montgomery (2000) refere que o limite que pode ser aceite entre a ansiedade normal e a patológica depende, em grande parte, do nível de funcionamento do indivíduo ansioso.

Outros autores procuraram distinguir a ‘ansiedade’ do ‘medo’, referindo que o medo é um processo cognitivo que envolve um certo receio intelectual de um determinado estímulo ameaçador, enquanto a ansiedade é um processo emotivo e envolve uma resposta emocional a esse receio (por exemplo: Masi, Mucci, & Millepiedi, 2001). Referem ainda que quando uma pessoa tem ansiedade, experimenta um estado emocional desagradável e subjetivo caracterizado por sentimentos de tensão e nervosismo e sintomas psicológicos como palpitações, tremuras, náuseas, entre outros. O medo é assim ativado quando uma pessoa se encontra exposta, física ou psicologicamente a um estímulo que considera ameaçador. Quando este medo fica ativado, a pessoa começa a ter sintomas de ansiedade.

Sabe-se que as crianças passam por diversos medos durante a infância e, estes medos, são vistos como *“uma ansiedade que se confina a estímulos específicos e é um sistema primitivo de alarme que ajuda a criança a evitar situações potencialmente perigosas”* (Odriozola, 2001, p. 1). Os medos nas crianças são universais e surgem entre os 4 e os 8 anos de idade, tendendo a desaparecer com a maturidade emocional e com as aprendizagens que se vão realizando ao longo do desenvolvimento (Op. cit.).

No entanto, quando estes medos tomam proporções grandes ou excessivas, dão origem a fobias, que se apresentam como inespecíficas de uma determinada idade, são normalmente de grande duração, mais incontroláveis e interferem no dia-a-dia da criança (Odriozola, 2001).

## **3.2. Perturbações de ansiedade nas crianças**

As Perturbações da Ansiedade (PA) são decorrentes de uma organização patológica da ansiedade. Existem perturbações mais adstritas a crianças e adolescentes e outras mais a adultos. Nas crianças, as perturbações de ansiedade mais comuns são: a ansiedade de separação, perturbações de pânico, perturbação obsessivo-compulsiva, perturbação de ansiedade generalizada, fobia social e fobia específica, que a seguir abordaremos sucintamente.

### **3.2.1. Perturbações da ansiedade de separação**

A Perturbação da Ansiedade de Separação é referida no DSM-IV (APA, 1996) como uma perturbação que tem como característica principal uma ansiedade excessiva relativamente à separação da casa ou daqueles a quem a criança está vinculada.

Este tipo de ansiedade torna-se patológico, quando uma criança mais velha apresenta uma dependência muito grande, adquirindo alguns contornos dramáticos aquando do processo de separação com os seus pais. Aqui, poderão ganhar expressão outros medos irrealistas (de estar sozinho, escuro, etc.), perturbações do sono, ansiedade generalizada e antecipação de consequências negativas (Montgomery, 2000; Odriozola, 2001). Encontra-se, normalmente, associada aos primeiros anos da escola, período durante o qual, a criança tem que se separar das suas figuras de vinculação (Baptista, 2000).

A prevalência deste tipo de ansiedade é mais notória em crianças com uma idade média de 9 anos, de níveis socioeconómicos mais baixos, de ambos os sexos, havendo contudo, maior predomínio nas raparigas sobre os rapazes (Barrondo, Sánchez-García, González, Fernández, & Suárez, 2001).

Sob o ponto de vista epidemiológico, as causas e os fatores que estão na génese deste tipo de ansiedade não são bem conhecidos, no entanto, várias hipóteses apontam para a existência de défices de aprendizagem,

experiências traumáticas de separação (divórcios, morte dos pais, etc.) e reforço de comportamentos de dependência por parte dos pais (Barrondo et al., 2001).

### **3.2.2. Perturbações de pânico**

As Perturbações de Pânico caracterizam-se pela ocorrência espontânea e inesperada de ataques de pânico, normalmente de duração breve, com intensa ansiedade ou medo, junto com sintomas somáticos de palpitação (Kaplan et al., 1997; Machado, 1992).

Segundo o DSM IV (APA, 1996) um ataque de pânico é:

*“Um período discreto no qual se inicia de modo súbito uma intensa apreensão, medo ou terror, frequentemente associados com sensações de catástrofe iminente. Durante estes ataques, sintomas de falta de ar, palpitações, desconforto ou dor no peito, sensações de sufoco e medo de enlouquecer ou de perder o controlo estão presentes”* (p. 403).

Estas perturbações ocupam parte da área designada de Agorafobia, ou seja, o medo irracional de estar em situações das quais pode ser difícil ou embaraçoso sair ou nas quais pode não haver auxílio (APA, 1996).

As Perturbações de Pânico são perturbações ansiosas que não têm habitualmente o seu início na infância ou na adolescência, apesar do seu desenvolvimento poder estar associado com a presença da Perturbação da Ansiedade de Separação na infância ou na adolescência (Baptista, 2000).

### **3.2.3. Perturbação obsessivo-compulsiva**

Esta perturbação possui dois componentes: (i) as obsessões, que são pensamentos ilógicos, recorrentes e intrusivos ou fora do controlo do sujeito; e (ii) as compulsões que são comportamentos repetitivos, sem sentido em si mesmos, destinados a neutralizar ou reduzir a ansiedade que acompanha as obsessões (APA, 1996; Kaplan et al., 1997).

Apesar deste quadro clínico ser mais comum na idade adulta do que na infância, cria dificuldades à vida da criança quando os comportamentos compulsivos se tornam muito perturbadores ou quando o ritual reflete uma forte oposição aos pais ou quando a sua interrupção causa pânico à criança (Odriozola, 2001).

Os traços obsessivos podem iniciar-se por volta dos 9 anos nos rapazes e 11 anos nas raparigas, em crianças com uma capacidade intelectual bastante elevada. É ainda mais frequente em crianças com regras morais rígidas e fortes sentimentos de culpa associados. Fatores de vida negativos (como sendo divórcio, morte, etc.) podem precipitar o seu aparecimento. Obsessões, compulsões e outras perturbações emocionais nos pais, especialmente na mãe, são ainda frequentes para o desenvolvimento deste tipo de ansiedade. É mais comum nos rapazes e mais acentuada quanto mais nova for a criança (Barrondo et al., 2001;).

As compulsões podem ocupar mais de duas horas diárias e geralmente os pais e os irmãos são também envolvidos na execução dos rituais. Alguns destes rituais são repetição de atos, lavagens excessivas, colecionismo, ordenação simétrica, verificações, rituais para evitar o contágio, entre outros. De entre as obsessões podemos distinguir o medo da sujidade, medo de danos pessoais ou familiares e aversão à desordem (Odriozola, 2001).

### **3.2.4. Perturbação de ansiedade generalizada**

A Perturbação de Ansiedade Generalizada constitui-se de preocupações excessivas, irrealistas e difíceis de controlar, organizando por isso, uma natureza difusa das preocupações, bem como, uma dificuldade em controlar as preocupações (Baptista, 2000; Machado, 1992).

Trata-se de uma perturbação com uma duração superior a 6 meses em que a ansiedade está presente de uma forma persistente e generalizada, numa grande variedade de situações. A tensão e o perfeccionismo, são características desta perturbação (APA, 1996; Barrondo et al., 2001).

Neste tipo de ansiedade são visíveis comportamentos físicos da ansiedade, como sejam, disfunções gastrointestinais, inquietação psicomotora, perturbações de sono, entre outros (Odriozola, 2001). Estes sintomas têm maior prevalência em adolescentes mais velhos, dos 12 aos 19 anos, do que em crianças mais novas, dos 5 aos 11 anos de idade (Baptista, 2000).

As crianças com esta perturbação são geralmente inseguras e inibidas e preocupam-se excessivamente com a aprovação dos outros. É comum em crianças com idade média de 13 anos e distribui-se igualmente pelos dois sexos, com certo predomínio nos níveis socioeconómicos médios altos (Barrondo et al., 2001).

### **3.2.5. Fobia social**

Trata-se de um tipo de fobia decorrente das situações sociais nas quais os indivíduos se encontram expostos ou antecipam a sua exposição, uma vez que receiam ser avaliados negativamente, de parecer ridículos, desajeitados, tolos e não estar à altura da situação (Baptista, 2000).

O DSM IV (APA, 1996) caracteriza a Fobia Social por uma: *“ansiedade clinicamente significativa provocada pela exposição a certos tipos de situações sociais ou de desempenho que frequentemente conduzem ao comportamento de evitamento”* (p. 403).

Os estudos de prevalência da Ansiedade Social apontam para uma perturbação mais comum nas mulheres do que nos homens, apesar de diversos estudos terem evidenciado o contrário. É uma perturbação mais diagnosticada em indivíduos solteiros, divorciados ou separados estando associada a níveis socioeconómicos mais baixos (Barrondo et al., 2001).

Trata-se de uma perturbação que aumenta com a idade, sendo o seu início reconhecido entre os 8 e os 12 anos de idade (Baptista, 2000). Outros autores compreendem que a Ansiedade Social possa ser decorrente de fatores genéticos e hereditários (Montgomery, 2000).

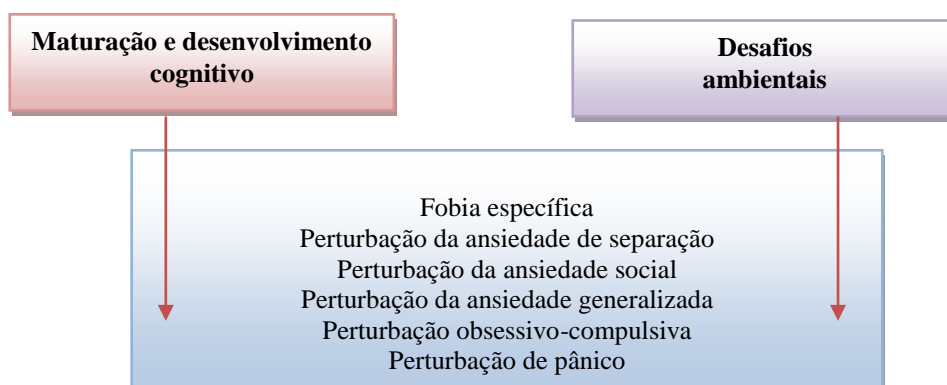
### 3.2.6. Fobia específica

A Fobia Específica é caracterizada no DSM IV (APA, 1996) por “*uma ansiedade clinicamente significativa provocada pela exposição a uma situação ou objecto temido, que frequentemente conduz ao comportamento de evitamento*” (p. 403).

Trata-se de um tipo de fobia que interfere na vida quotidiana da criança. Na Fobia Específica podem ser especificados alguns subtipos, que nos permitem indicar o foco do medo ou do evitamento: (i) tipo animal; (ii) tipo ambiente natural; (iii) tipo sangue, injeções, ferimentos; (iv) tipo situacional e (v) Outro tipo (APA, 1996).

Este tipo de fobias tende a desaparecer espontaneamente com a maturidade neurológica e com a experiência adquirida através da exposição direta e da observação dos estímulos temidos (Odriozola, 2001).

Crê-se que este tipo de Perturbação da Ansiedade seja mais frequente nas mulheres com idade de início entre os 6 e os 9 anos. Os medos específicos variam com o sexo, sabendo que os rapazes têm mais medo das alturas e em seguida claustrofobia (medo de estar num local sem arejamento). As raparigas manifestam mais medo do escuro, do fogo, dos ruídos e terremotos (Barrondo et al., 2001). As idades de início das diversas Perturbações de Ansiedade variam ao longo dos diversos períodos de desenvolvimento e funcionam como desregulações dos medos funcionais. Baptista (2000) propõe um modelo desenvolvimentista para o início das diversas perturbações ansiosas, como nos mostra a Figura 9.



**Figura 9** - Modelo de desenvolvimento para as perturbações ansiosas (Baptista, 2000, p. 119)

Neste modelo, as Perturbações Ansiosas podem emergir dependendo do tipo de desafios ambientais que o indivíduo tem ou teve, sob o ponto de vista evolutivo (por exemplo: separação da figuras vinculativas) e necessita de uma maturação do sistema nervoso e conseqüente desenvolvimento cognitivo para a expressão destas perturbações, baixo para a Fobia Específica (que são defesas básicas) e mais elaborado para as Perturbações de Pânico (Baptista, 2000).

Em suma, o Quadro 1 apresenta as principais tipologias de ansiedade e respetivos sintomas:

**Quadro 1**

*Resumo dos tipos de ansiedade e sintomas associados*

Tipos de Ansiedade	Principais Sintomas
Perturbações da Ansiedade de Separação	Ansiedade excessiva sobre algo de mal acontecer a entes queridos ou perdê-los; preocupação crescente em relação quer se perder ou ser raptado; hesitações repetidas ou recusa em ir à escola, ou de ficar sozinho ou sem seus entes queridos ou de outros adultos que são importantes para a criança ansiosa; relutância persistente ou recusa a ir dormir à noite sem estar fisicamente perto de seus entes queridos adultos; pesadelos repetidos sobre a separação das pessoas que são importantes e recorrentes queixas físicas, tais como dores de cabeça ou de estômago, quando a separação ocorre quer ou se espera que ela ocorra.
Perturbações de Pânico	Palpitação, medo irracional de morrer, de enlouquecer, tonturas, tremores, náuseas, arrepios ou calores, sudação, falta de ar ou sufoco, dor torácica, entre outros.
Perturbação Obsessivo-Compulsiva	Pensamentos ilógicos, recorrentes e intrusivos ou fora do controlo da criança com ou sem comportamentos repetitivos, regras morais rígidas e fortes sentimentos de culpa associados, rituais de lavagens excessivas, colecionismo, ordenação simétrica, verificações, rituais para evitar o contágio, medo da sujidade, medo de danos pessoais ou familiares e aversão à desordem.
Perturbação de Ansiedade Generalizada	Tensão e perfeccionismo, disfunções gastrointestinais, inquietação psicomotora, perturbações de sono, excessiva preocupação com a aprovação dos outros, medo de poder adoecer ou acontecer algo grave, boca seca, dificuldade em engolir, frequência urinária, enjoos, diarreia,
Fobia Social	Receio de falar em público, tremores, diarreia, sudorese, ruborização, tonturas, falta de ar, entre outros.
Fobia Específica	Medo exagerado, sensação de frio, mal-estar generalizado, batimentos rápidos do coração, tremores, falta de ar, entre outros.

### **3.3. Etiologia da ansiedade**

Várias são as teorias e os modelos que procuram explicar as razões dos problemas de ansiedade. Todavia, todos eles enfocam aspetos particulares do desenvolvimento destes problemas, pelo que a compreensão dos problemas de ansiedade deverá ser sempre contextualizada e ancorada em todas as explicações existentes, já que elas se relacionam e influenciam mutuamente. No presente trabalho focalizaremos as teorias comportamentais e biológicas, pela importância que as mesmas conferem ao presente estudo.

#### **3.3.1. Teorias comportamentais**

Estas teorias sugerem que a ansiedade é uma resposta condicionada a estímulos ambientais específicos. Dentro destas teorias, encontramos o Modelo do Condicionamento Clássico, o Condicionamento Operante, a Teoria dos Dois Fatores e a Aprendizagem Social (Kaplan et al., 1997).

As teorias de Condicionamento Clássico defendem que a ansiedade surge a partir de um processo de aprendizagem por associação, através do qual um acontecimento neutro se associa a um determinado estímulo. No entanto, esta explicação não é válida para todas as fobias, uma vez que há fobias que surgem após um acontecimento traumático e igualmente, há crianças que estiveram expostas a acontecimentos aversivos graves e não desenvolveram qualquer tipo de fobia (García, García, Piñero, & Sánchez, 2001).

A abordagem do Condicionamento Operante sugere que a ansiedade e as fobias são decorrentes de efeitos reforçadores, quer estes sejam positivos quer sejam negativos. Assim, o reforço negativo poderá reduzir a ansiedade quando o sujeito escapa ou evita o estímulo fóbico. Por exemplo, na fobia escolar, o comportamento de ficar em casa é reforçado porque evita o confronto com a escola. O reforço positivo surge quando a reação fóbica é diretamente reforçada por outros. Por exemplo, no caso da fobia escolar, ficar

em casa, levantar-se mais tarde, etc., poderá funcionar como reforçador positivo do comportamento da criança (Odriozola, 2001).

A Teoria dos Dois Fatores considera que a conduta fóbica tem duas fases. Numa primeira fase o medo é adquirido através da associação com um estímulo inicialmente neutro. Numa segunda fase o comportamento de evitamento é reforçado negativamente pois faz desaparecer ou reduzir o medo (García et al., 2001).

A teoria da Aprendizagem Social proposta por Bandura (1977, cit. por Kaplan et al., 1997) oferece três vias possíveis de aquisição das fobias: (i) a experiência direta de acontecimentos aversivos; (ii) a observação de outra pessoa que sofre um acontecimento traumático; e (iii) a transmissão de informação sobre estímulos fóbicos, veiculada por pessoas significativas para a criança.

Recentemente, os defensores das teorias comportamentais têm demonstrado interesse crescente por um enfoque cognitivo na conceptualização e tratamento das ansiedades, ao mesmo tempo que os teóricos cognitivistas propõem alternativas de intervenção baseadas nos modelos comportamentalistas (García et al., 2001).

### **3.3.2. Teorias biológicas**

Estas teorias desenvolveram-se a partir de estudos clínicos com modelos animais de ansiedade. Por um lado, há investigadores que afirmam que as alterações biológicas mensuráveis nos pacientes com Perturbações de Ansiedade refletem a existência de conflitos psicológicos e, por outro lado, há aqueles que referem que os eventos biológicos precedem os conflitos psicológicos (García et al., 2001; Kaplan et al., 1997).

A etiologia das Perturbações de Ansiedade é em grande parte desconhecida. Os modelos apresentados, referem-se mais ao aparecimento das perturbações fóbicas. As Perturbações de Ansiedade estão ainda por compreender de forma aceitável e satisfatória (Odriozola, 2001).

Barlow (2000) propõe um modelo integrativo da ansiedade, pois considera-a como uma estrutura cognitiva-afetiva, única e coerente. A Figura 10 apresenta o processo de apreensão ansiosa proposto pelo autor.



Figura 10 - Processo de apreensão ansiosa (Barlow, 2000, p. 1250)

Neste modelo, uma variedade de aspetos e proposições são o suficiente para suscitar a apreensão ansiosa. Este processo pode ocorrer sem que haja necessidade de uma estimulação consciente e racional. Ao ser suscitada uma apreensão ansiosa, surgem valências negativas associadas e um sentimento de não controlabilidade e não predictibilidade que leva a uma ativação atencional do sujeito para a situação ameaçadora em que se encontra. Ao intensificar-se esta ativação atencional intensifica-se igualmente a estimulação e os afetos negativos.

Isto conduz a uma hipervigilância e emergência de cognições com valências mais negativas que refletem os esquemas cognitivos pré-existentes. Este processo faz com que o sujeito desenvolva sentimentos de apreensão ansiosa e se sinta inadequado nas suas capacidades e competências para a resolução da situação. Atingindo um determinado nível de intensidade, começa a surgir uma concentração e *performance* disfuncional. O processo ansioso é assim patológico e quanto mais intenso, torna-se num processo crónico, habitual. Quando isto acontece, o sujeito pode recorrer a uma de duas

estratégias para lidar com os afetos negativos e suas consequências: (i) evitamento de situações despoletadoras de ansiedade; e (ii) preocupação intensa que diminuem as capacidades verbais e linguísticas e a atividade autónoma na resolução da situação (Barlow, 2000).

### **3.3. A ansiedade face aos testes**

Como já referido anteriormente, as crianças quando entram para a escola, ficam expostas a situações de grande pressão, que incluem a necessidade de adaptação à escola, aos professores, aos colegas, à aprendizagem de novos conteúdos em constante atualização, às reorganizações curriculares e às exigentes e seletivas avaliações. Apesar da importância da ansiedade face aos testes, a investigação psico-educativa ainda não trouxe uma informação que possa ser conclusiva sobre as variáveis que condicionam esta relação (Rosário et al., 2008).

O conceito da ansiedade face aos testes é multidimensional, englobando uma série de reações cognitivas, emocionais, afetivas e comportamentais (Soares, 2002). Numa primeira fase dos estudos sobre este tema, mostrou-se que as pessoas com ansiedade face aos testes estariam mais motivadas para evitarem o insucesso, por percecionarem as situações de avaliação como uma séria ameaça à sua autoestima (Rosário & Soares, 2004). Mais tarde, a ansiedade face aos testes começa a ser vista como um fenómeno cognitivo-atencional, pelo que as pessoas ansiosas eram aquelas que, face a uma situação real, tendiam a gerar um sentimento de preocupação relativamente às suas competências para realizar uma determinada tarefa, sentindo excitação fisiológica.

Para Seipp e Schwarzer (1996), a ansiedade face aos testes deve ser considerada como um “caso especial” da ansiedade em geral, caracterizando-se por um quadro fisiológico e de respostas comportamentais que acompanham a preocupação acerca das consequências negativas de um possível insucesso numa situação de avaliação.

Uma das contribuições mais relevantes deve-se a Spielberger (1980) que aplicou a distinção de traço e estado à ansiedade. O autor diferenciou a ansiedade traço da ansiedade estado, referindo que a primeira se traduz numa disposição estável do traço de personalidade da pessoa e, a segunda, num estado emocional transitório de reação a situações percebidas pela pessoa como ameaçadoras. Assim, no âmbito da teoria da ansiedade traço-estado, Spielberger e Vagg (1995), conceptualizaram a Ansiedade face aos Testes como uma situação específica de traço da personalidade que se traduz na *“disposição individual para reagir com estados de ansiedade de forma mais intensa e frequente, com cognições de preocupações, pensamentos irrelevantes que interferem com a atenção, concentração e realização de testes”* (pp.13-14). Neste modelo, a situação teste/exame pode ser percebida como ameaçadora para a pessoa em função das diferenças individuais (por exemplo: personalidade) e situacionais (por exemplo: falta de estudo, competências inadequadas, problemas de memória). Assim, dependendo do grau em que o teste ou exame forem avaliados como ameaçadores, a pessoa experiencia um aumento no estado de ansiedade fisiológica e nas suas manifestações cognitivas.

Com o decorrer dos anos, foram propostos modelos diferentes e perspetivas teóricas para analisar a natureza, antecedentes, correlações e consequências da ansiedade face aos testes (Vigil-Colet, Lorenzo-Seva, & Condon, 2008).

Já nos anos 60 do século XX, Liebert e Morris (1967, cit. por Magalhães, 2007), apresentaram a emocionalidade (afetiva) e a preocupação (cognitiva) como as componentes da ansiedade. A primeira, corresponde à percepção de ativação fisiológica desagradável (por exemplo: tensão, apreensão, taquicardia, suores frios, dores de estômago); a segunda, refere-se às preocupações cognitivas acerca das consequências do fracasso e às autoavaliações negativas em resposta às situações de teste geradores de *stress*.

Zeidner (1998), consciente da necessidade de uma maior especificidade e operacionalização das diferentes componentes da ansiedade face aos testes,

sugeriu três componentes principais: cognitiva, afetiva e comportamental. A cognitiva abrange duas linhas de investigação: uma que se refere aos “excessos cognitivos” como a auto-preocupação negativa e a interferência cognitiva e outra que se centra nos “défices cognitivos” como a redução da atenção, da memória e da recuperação da informação. Zeidner (1998) clarifica ainda que as formulações mais recentes neste campo tendem a ver os excessos cognitivos como responsáveis pelos défices cognitivos. Por seu lado, a componente afetiva consiste não só em sintomas de ativação fisiológica (por exemplo, taquicardia, suores frios) mas também, em manifestações subjetivas que advêm da perceção da própria ativação fisiológica. Por último, a ansiedade face aos testes inclui ainda a componente comportamental que Zeidner (1998) refere como sendo deficiências em algumas aptidões académicas tais como as competências de estudo, o evitamento, a procrastinação.

Este autor sintetizou ainda diferentes opiniões sublinhando que a ansiedade face aos testes é usada para abranger diferentes constructos tais 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. A complexidade e multiplicidade da natureza da ansiedade face aos testes, explica as dificuldades inerentes à própria definição do conceito. Estas agravam-se ainda mais quando se constata que numa situação de avaliação/teste, uma pessoa com ansiedade face aos testes pode experienciar todas as reações de ansiedade referidas anteriormente, enquanto outra experiência apenas algumas. De facto, tal como Zeidner (1998) referiu, não existe apenas uma única tipologia de pessoas ansiosas, mas sim diferentes tipologias, todas elas abertas e incompletas.

Atualmente, a ênfase nos processos de avaliação cognitiva começou a desempenhar um papel importante na valorização da experiência subjetiva da ansiedade (Taveira, 1990). O seu estudo tem sido inserido em domínios mais abrangentes de acordo com uma perspetiva transacional cognitivo-motivacional (Zeidner, 1998). Assim sendo, a ansiedade face aos testes passou a ser considerada não um mero conjunto de componentes cognitivas, afetivas e

comportamentais isoladas, 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.

Nesta linha de pensamento, o modelo transacional de Spielberger e Vagg (1995) é uma estrutura heurística que representa os antecedentes que influenciam os comportamentos dos alunos nos testes, a mediação dos processos emocionais e cognitivos nas respostas às situações de avaliação e as relações e consequências da ansiedade face aos testes. Este modelo analisa os fenómenos da ansiedade face aos testes, como uma situação específica de traço de personalidade na qual os testes e outras situações de avaliação, evocam estados afetivos e cognições irrelevantes para a tarefa que funcionam como mediadores.

Os alunos, por sua vez, percebem a situação de avaliação como mais ou menos ameaçadora em função das diferenças individuais em ansiedade face aos testes e de acordo com fatores pessoais e situacionais diferenciados (por exemplo: o domínio do tema avaliado, seus objetivos e interesses). Por outro lado, as competências de um estudo influenciam a preparação do aluno para o confronto com a situação de avaliação. Esta perceção inicial completa-se com uma interpretação própria da situação de avaliação. Dependendo do grau em que a situação de avaliação seja percebida como ameaçadora, o aluno experimenta um aumento do seu nível de ansiedade e de preocupação, centradas no *Self* e em outros pensamentos irrelevantes que descentram o sujeito. Anderson e Sauser (1995) sugeriram também que os alunos com boas competências de confronto, percebem os testes como menos ameaçadores que os alunos menos competentes. Se, um aluno lê as primeiras questões do teste e sente-se capaz de as responder, o seu estado de ansiedade é reduzido, o que levará a uma diminuição da sua preocupação. Pelo contrário, a incapacidade de responder acertadamente às questões iniciais leva, muitos alunos, à intensificação das sensações de tensão, apreensão e ativação fisiológica (por exemplo: um aumento de suor ou do ritmo cardíaco). O

*feedback* do aumento do estado de ansiedade favorece, nos alunos mais ansiosos, uma avaliação do teste como ameaçador.

Damásio (2000) refere que os termos raciocínio e decisão implicam habitualmente que o decisor disponha de alguma estratégia lógica para produzir inferências válidas, com base nas quais é selecionada uma opção de resposta adequada e que disponha dos processos de apoio necessários ao raciocínio. Assim, a ansiedade nestes alunos aumenta devido à consciência de que não dominam o conteúdo e de que não sabem utilizar estratégias de aprendizagem de forma adequada nas situações de avaliação escolar. Estudos demonstram que alunos muito ansiosos possuem hábitos de estudo inadequados quando comparados a outros pouco ansiosos, assim como passam mais tempo a estudar. Contudo, a qualidade dessa dedicação é mais importante do que a quantidade. De forma geral, alunos com alta ansiedade possuem também um conhecimento deficiente sobre estratégias de preparação para testes (Costa & Boruchovitch, 2004).

Neste sentido, por exemplo, Cassidy (2002) afirma que os níveis superiores da componente cognitiva da ansiedade, se encontram associados a resultados mais baixos nos testes.

Por outro lado, ao assumir-se que os indivíduos possuem uma capacidade de processamento de informação limitada, considerou-se que o componente cognitivo da ansiedade absorveria parte dessa capacidade e as exigências da tarefa absorveriam outra parte. Isso excederia a capacidade de processamento da informação disponível naquele momento e interferiria na aprendizagem, originando um decréscimo no desempenho, nas situações de teste. Na realidade, hábitos de estudo e estratégias de realização de testes pouco eficazes, assim como ansiedade alta nas situações de avaliação, sobrecarregariam a capacidade cognitiva disponível. A melhor performance será encontrada nos alunos com hábitos de estudos adequados que utilizem estratégias de aprendizagem e de realização de testes eficientes e não possuam alta ansiedade (Costa & Boruchovitch, 2004).

Considerando outros fatores pessoais, o género, parece ser uma variável relacionada com o modo como se interpreta e responde a situações diversas de avaliação. Assim sendo, os rapazes tendem a perceber as situações de teste como um desafio, envolvendo-se mais na tarefa quanto maior for a sua competência percebida para superá-la. Se, pelo contrário, se percebem como incapazes, acabam por não se envolver (comportamental e emocionalmente). Em ambos os casos, a sua ansiedade face aos testes é baixa. No entanto, as raparigas (possivelmente por questões relacionadas com o género e exigências sociais que enfatizam a necessidade de se envolverem e responsabilizar-se nas tarefas, associadas a elevadas expectativas de êxito), encaram as situações de avaliação como mais ameaçadoras, evidenciando mais comportamentos ansiosos (por exemplo: medo, dificuldade em se concentrar nas tarefas, baixa autoestima). Como consequência, a ansiedade face aos testes tenderá a ser mais elevada nas raparigas do que nos rapazes (Magalhães, 2007).

Outros estudos que se debruçam sobre os componentes individuais da ansiedade face aos testes, concluem, no que concerne ao género, que são as raparigas que tendem a ter uma ansiedade face aos testes mais elevada (Magalhães, 2007; Rosário & Soares, 2003; Rouxel, 2000; Soares, 2002; Wolters, Yu, & Pintrich, 1996; Zeidner & Safir, 2001), enquanto outros não encontram diferenças significativas quando o género é considerado (Fan, Chen, & Matsumoto, 1997; Pajares & Graham, 1999).

No que se refere ao grupo etário, a literatura tem sido igualmente inconclusiva. Há estudos que não encontram diferenças na ansiedade face aos testes quando a variável idade é considerada (Benson & Tippets, 1990; Everson & Millsap, 1991; Gierl & Rogers, 1996), enquanto outros constataam que são os alunos mais velhos que possuem maiores níveis de ansiedade por comparação aos mais novos (El-Zahhar, 1991; Mwamwenda 1993; 1994).

Zeidner e Safir (2001) realizaram um estudo com 416 alunos de diferentes níveis socioeconómicos e níveis escolares. Os resultados deste estudo mostraram que os alunos de níveis escolares inferiores apresentavam menores

níveis de ansiedade face aos testes, quando comparados com os que frequentavam níveis escolares mais elevados. O nível socioeconómico mostrou ter uma relação inversa com a ansiedade face aos testes, sugerindo que os alunos pertencentes a níveis socioeconómicos mais baixos tenderiam a apresentar níveis de ansiedade face aos testes mais elevados. Relativamente aos anos escolares, também Rosário e Soares (2003) constataram que a ansiedade face aos testes parece acompanhar o percurso escolar dos alunos.

Não obstante, apesar das diferenças individuais mencionadas, a ansiedade face aos testes encontra-se igualmente explicada por outros fatores não pessoais, como sendo os familiares, sociais e educacionais, que se encontram inter-relacionados e que contribuem significativamente para o seu aparecimento e manutenção. Dentro deste âmbito, alguns investigadores encontraram uma relação entre a ansiedade face aos testes e determinados padrões de interação entre pais e filhos (Besharat, 2003; Peleg-Popko, 2002).

Outros autores, reconhecem os processos de socialização escolar como sendo fatores ambientais determinantes da ansiedade face aos testes, por exemplo, a experiência acumulada de fracassos, as interações punitivas de adultos significativos, a experiência da crítica mordaz na sala de aula e a ausência de apoio por parte dos professores, entre outros, contribuem para o desenvolvimento de uma perceção ameaçadora das tarefas escolares e a um aumento da motivação dirigida ao evitamento do fracasso, em detrimento do interesse por aprender (Rosário et al., 2008).

Definitivamente, a maioria da investigação realizada sobre este tema sugere que os níveis mais elevados de ansiedade face aos testes exercem um efeito negativo sobre a realização escolar, especialmente nas tarefas mais complexas, quando os limites de tempo são ajustados (Dutke & Stöber, 2001; Hancock, 2001; Hofflich, Hughes, & Kendall, 2006; Magalhães, 2007; Rosário & Soares, 2003) e, conseqüentemente, levam a um alto risco de abandono escolar.

Costa e Boruchovitch (2004) referem que é fundamental os professores aprenderem a gerir e saber como prevenir a ansiedade dos alunos no dia-a-dia

da sala de aula, ajudando-os a exercer um maior controlo sobre ela, diminuindo os seus efeitos negativos para a aprendizagem e para o rendimento académico. Os professores através de certos procedimentos, poderão influenciar a ansiedade contribuindo para a sua redução, mediante determinados procedimentos, como:

- a) Possibilitar oportunidades para que alunos ansiosos possam falar em pequenos grupos ou responder a perguntas com respostas curtas (como sim ou não);
- b) Usar atividades que envolvam aprendizagem cooperativa;
- c) Esclarecer o objetivo das provas;
- d) Evitar pressões de tempo nas situações de exames;
- e) Determinar um intervalo de tempo que assegure que todos os alunos consigam completar o teste;
- f) Variar os tipos de avaliação.

Os pais, por sua vez, também deverão ser incluídos neste processo, no sentido de ajudarem na aprendizagem dos seus filhos, não só durante os primeiros anos letivos, mas em todo o período de escolarização. A importância de estruturar o ambiente físico e social no momento de estudar, a identificação dos aspetos que podem interferir ou dar um suporte positivo ao estudo, o desenvolvimento da consciência de que mais importante do que o tempo que se gasta a estudar é a forma como se estuda são, sem dúvida, pontos importantes no controlo da ansiedade, por parte do aluno, nos quais a parceria família-escola torna-se fundamental (Dembo, 2000, cit. por Costa & Boruchovitch, 2004). Se os alunos tivessem a oportunidade de usar as estratégias de aprendizagem desde cedo, ao longo da vida académica, o seu repertório de estratégias de aprendizagem tornar-se-ia mais complexo e flexível, possibilitando um maior controlo das variáveis emocionais, como a ansiedade e um melhor desempenho académico (Costa & Boruchovitch, 2004).

## **SEGUNDA PARTE – ESTUDO EMPÍRICO**

---

## CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DO ESTUDO

### 4.1. Breve abordagem à metodologia

Perante o anteriormente exposto na revisão bibliográfica, o presente capítulo apresenta o percurso metodológico preconizado na presente investigação.

Nesse sentido, consideramos que o nosso estudo se enquadra dentro de um *paradigma misto* (qualitativo e quantitativo). Para Almeida e Freire (2003) a abordagem quantitativa pretende explicar, predizer e controlar os fenómenos, procurando regularidades e leis, através da objetividade dos procedimentos e da quantificação das medidas, enquanto Vaz Freixo (2010) considera que a abordagem qualitativa permite valorizar a subjetividade, a descoberta, a descrição e a compreensão dos fenómenos.

A utilização de uma abordagem mista permite ultrapassar as limitações das abordagens quantitativas e qualitativas em separado. Ambas as abordagens metodológicas possuem vantagens e desvantagens, pelo que é através do recurso a ambas metodologias (sempre que possível) que se podem ultrapassar as barreiras em favor de uma integração metodológica (Almeida & Freire, 2003).

O tipo de investigação remete-nos para um “*estudo de caso*”, já que integra quer dados qualitativos, quer dados quantitativos, relativos a uma amostra de 103 crianças que frequentam uma escola do 1º ciclo do ensino básico da zona da Trofa. Trata-se, portanto, de uma investigação educacional, de natureza empírica, que estuda os sujeitos no seu contexto natural e cuja recolha de informação envolve fontes quantitativas e qualitativas e, cujas questões de investigação não se prendem no “*o quê?*” mas pretendem saber “*como?*” e “*porquê?*” (Yin, 1994).

Atendendo às finalidades desta investigação os estudos de caso são de natureza interpretativa, pois pretendeu-se analisar os níveis de ansiedade face aos testes em alunos do 1º ciclo do ensino básico. Nos estudos de caso, não

se tem por objetivo fazer generalizações para o universo, mas sim confirmarem-se ou revogaram-se teorias existentes ou contribuir para o aparecimento de novas teorias (Yin, 1994).

As variáveis podem ser classificadas de formas diversas. Assim, segundo a sua *natureza*, podem ser qualitativas (quando se expressa em categorias e não se podem quantificar) e quantitativas (quando se podem expressar e medir em valores numéricos). Podem, ainda, ser classificadas segundo o seu grau de *divisibilidade* e aqui encontramos variáveis discretas (onde se inserem as variáveis dicotómicas ou politómicas) e as variáveis contínuas (quando tomam qualquer um dos valores que as diferencia). Quanto ao critério *metodológico*, podem ser analisadas variáveis independentes (que correspondem à ideia de causa), variáveis dependentes (correspondem à ideia de efeito) e variáveis parasitas (variáveis alheias à investigação e que influenciam os resultados) (Carrasco & Hernández, 2000).

Partindo do que foi referido, considera-se como variáveis dependentes no presente estudo a ansiedade face aos testes e a perceção que a criança possui do apoio dos professores e dos pais. Como variáveis independentes considerou-se o género (masculino e feminino), a idade das crianças, o ano de escolaridade (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos), a área a que a avaliação reporta (Estudo do Meio, Matemática e Língua Portuguesa) e o nível socioeconómico.

## 4.2. Caracterização da amostra

Almeida e Freire (2003) referem que há diferenças entre o *universo*, a *população* e a *amostra*. O *universo* refere-se a todos os sujeitos, fenómenos ou observações passíveis de serem reunidas como obedecendo a determinada característica; a *população* refere-se ao conjunto dos indivíduos, casos ou observações onde se quer estudar o fenómeno; e a *amostra* refere-se ao conjunto de situações, indivíduos, casos ou observações, extraídos de uma população.

Neste sentido participaram no presente estudo 103 crianças que frequentam o ensino básico. Em seguida, apresentamos a caracterização sociodemográfica das crianças. A caracterização será apresentada no Quadro 2.

**Quadro 2**

*Caracterização sociodemográfica dos participantes*

<b>Variáveis</b>	<b>N</b>	<b>Percentagem</b>
<b>Sexo</b>		
Masculino	49	47,6
Feminino	54	<b>52,4</b>
<b>Idade</b>		
6 anos	30	<b>29,1</b>
7 anos	25	24,3
8 anos	22	21,4
9 anos	22	21,4
10 anos	3	2,9
11 anos	1	1,0
<b>Ano de Escolaridade</b>		
1.º ano	32	<b>31,1</b>
2.º ano	26	25,2
3.º ano	19	18,4
4.º ano	26	25,2
<b>Área Avaliada</b>		
Estudo do Meio	103	100
Matemática	103	100
Língua Portuguesa	103	100
<b>Nível Socioeconómico</b>		
Alto	30	29,1
Médio-Alto	34	<b>33,0</b>
Médio	33	32,0
Médio-Baixo	4	3,9
Baixo	2	1,9

Pela análise do Quadro 2 constatamos que a maioria dos alunos que participaram no presente estudo pertencem ao género feminino (52,4%), possuem 6 anos de idade (29,1%; média de 7,48 e DP=1,251, tendo o mais novo 6 anos e o mais velho 11 anos de idade), frequentam o primeiro ano do ensino básico (31,1%) e ao nível socioeconómico médio-alto (33,0%). Todos os 103 alunos foram avaliados em Estudo do Meio, Matemática e Língua Portuguesa.

Constata-se, ainda, que pertencentes ao 4º ano do ensino básico foram avaliados 26 alunos (25,2%) que foram igualmente alvo da avaliação através da Prova de Aferição de Matemática e de Língua Portuguesa.

### 4.3. Caracterização dos instrumentos

Para a concretização do presente trabalho a recolha de dados foi realizada através de um questionário administrado aos alunos. Segundo Ghiglione e Matalon (2001) um questionário é um instrumento que possui diversas questões sobre o tema que está a ser estudado e permite estimar certas grandezas absolutas (por exemplo: percentagem de alunos que possuem ansiedade face aos testes); estimar grandezas relativas (por exemplo: estimar que tipo de sintomas descrevem os alunos do género feminino); descrever uma população ou subpopulação (por exemplo: identificar as características dos alunos mais ansiosos face aos testes); e verificar hipóteses, relacionando duas ou mais variáveis.

No presente estudo, o questionário possui duas partes: (i) uma parte de introdução (que explica a forma de responder) e de recolha de *dados sócio demográficos* (idade, sexo, ano, tipo de avaliação, área avaliada, profissão da mãe e do pai) e (ii) 10 questões que constituem a *Escala de Ansiedade de Westside*. Esta escala foi apenas administrada aos alunos do 2º, 3º e 4º ano (Anexo I). Para os alunos do 1º ano, para além da recolha dos dados sócio demográficos, foi apresentada ainda a *Escala de Faces*.

A recolha de *dados sócio demográficos* incidiu sobre a idade dos alunos (questão aberta); género (masculino e feminino); ano de escolaridade (1º, 2º, 3º e 4º ano); tipo de avaliação (trabalho de grupo, ficha de avaliação e prova de aferição); área avaliada (Estudo do Meio, Matemática e Língua Portuguesa); profissão da mãe e do pai (questão aberta). A profissão do pai e da mãe foi, posteriormente, analisada segundo a Escala de Warner (Anexo II), para se aferir o nível socioeconómico.

A *Escala de Ansiedade de Westside* é uma escala desenvolvida por Driscoll (2007), cuja utilização e reprodução é autorizada, constituída por 10 itens que foram desenhados para identificar problemas de ansiedade em crianças e jovens. Esta escala foi traduzida por nós, cujos procedimentos se explicitam em seguida, no ponto dos procedimentos. Os itens desta escala são apresentados em formato tipo *Likert* de 5 posições, desde 1 (nunca verdadeiro) a 5 (sempre verdadeiro). A amplitude da escala varia de 10 a 50 pontos.

O autor encontrou correlações negativas entre a ansiedade medida pela escala e o desempenho nos testes. Assegura, assim, com outros estudos já realizados em populações diversificadas de alunos, que a *Escala de Ansiedade de Westside* é uma medida de fidelidade e validade, que avalia a ansiedade face aos testes (Driscoll, 2007).

Os 10 itens da escala deverão ser somados e divididos por 10, para se obter a pontuação de ansiedade. Driscoll (2007) propõe a seguinte leitura para os resultados obtidos (cf. Quadro 3):

### Quadro 3

*Níveis de ansiedade na Escala de Ansiedade de Westside*

<b>1.0 a 1.9</b>	<b>Fraca ansiedade face aos testes</b>
<b>2.0 a 2.5</b>	Ansiedade face aos testes normal ou média
<b>2.6 a 2.9</b>	Ansiedade face aos testes média alta
<b>3.0 a 3.4</b>	Moderadamente elevadas (alguns itens de 4 pontos)
<b>3.5 a 3.9</b>	Ansiedade face aos testes elevada (metade ou mais dos itens pontuam em 4 pontos)
<b>4.0 a 5.0</b>	Ansiedade muito elevada (itens pontuados em 4 e 5 pontos)

Para além dos níveis de ansiedade, o autor propõe ainda a deteção de dois problemas adicionais: a **incapacidade** (que se configura na perda de memória ou no fraco processamento cognitivo, constituída pelos itens 1, 4, 5, 6, 8 e 10) e a **preocupação** (de natureza catastrófica, constituída pelos itens 2, 3, 7 e 9).

A *Escala de Faces* (Figura 11) é uma escala constituída por 7 faces que espelham o sentimento/a emoção do aluno, perante os testes de avaliação. Foi uma escala criada por nós, já que consideramos ser mais fácil, para os alunos do 1º ano do ciclo, identificar a emoção sentida perante os testes, uma vez que

a sua maioria não sabe ler nem escrever. Os alunos teriam que pintar a face que traduzia o seu sentimento/emoção perante os testes escolares. Parte-se do pressuposto que quanto maior a pontuação, menor ansiedade sentida face aos testes.



Figura 11 – Escala de Faces

Após a administração dos questionários, foram realizadas entrevistas semiestruturadas a alguns alunos, com o objetivo de aprofundar a informação sobre a perceção das crianças relativamente ao facto dos professores e dos pais serem ou não agentes indutores da sua ansiedade perante a Prova de Aferição (teste administrado às crianças do 4º ano do ciclo).

Para Quivy (2008) a entrevista é uma situação dual, com procedimentos de recolha de dados, confirmação e restituição dos mesmos, que permite especificar a natureza da opinião; é conduzida por um entrevistador e o seu tipo de estruturação depende do seu objetivo.

Grawitz (1993) diz-nos que o processo de comunicação estabelecido na entrevista varia segundo duas dimensões: (i) o grau de liberdade que se refere à presença e à forma de fazer as perguntas; e (ii) o nível de profundidade das respostas, da riqueza em termos de informação que as respostas nos dão.

Segundo a tipologia de Lakatos e Marconi (1996) as entrevistas *semiestruturadas*, são entrevistas que se caracterizam pela existência de um guião previamente preparado, que serve de eixo orientador ao desenvolvimento da entrevista. Procuram garantir que os diversos entrevistados respondam às mesmas questões, não exige uma ordem rígida nas questões e o desenvolvimento da entrevista vai-se adaptando ao entrevistado. Neste tipo de entrevistas há um elevado grau de flexibilidade na exploração das questões e o tipo de questões utilizadas são questões abertas, i.e., questões que permitem os entrevistados responder de forma livre. As

principais vantagens deste tipo de entrevista são o facto de otimizarem o tempo disponível, permitir um tratamento mais sistemático dos dados e seleccionar temáticas para aprofundamento, bem como permite introduzir novas questões. A sua principal desvantagem remete-nos para a necessidade de uma boa preparação por parte do entrevistador.

Para a realização das entrevistas, tivemos a preocupação de descurar os três momentos considerados por Ghiglione e Matalon (1993) no que se refere à concretização das entrevistas:

- a) O primeiro momento assenta na delimitação do guião da entrevista, onde são explicitadas as temáticas sobre as quais se quer refletir e as questões que cada temática suscita. O guião utilizado na presente investigação encontra-se no Anexo III.
- b) O segundo momento, assenta na concretização da entrevista, onde são definidos os critérios de escolha dos entrevistados e respetiva caracterização, assim como, o tipo de entrevista desenvolvida, precedida pela sua legitimação;
- c) O terceiro momento assenta no tratamento da informação proveniente das entrevistas, onde se constroem as principais categorias e subcategorias de respostas dos diferentes entrevistados, com intuito de as transformar em dados numéricos que possibilitassem o tratamento estatístico.

#### **4.3.1. Procedimentos de aplicação**

Na presente investigação procedemos à tradução da escala *Escala de Ansiedade de Westside* de Driscoll (2007) para a língua portuguesa, com a ajuda de uma docente de inglês, para garantir uma tradução o mais fiel possível. Após a tradução, administramos a escala a 8 crianças com características idênticas à nossa amostra, com intuito de analisar a sua compreensão perante os itens propostos. Este pequeno pré-teste mostrou compreensão dos itens por parte das crianças, pelo que posteriormente os

questionários foram aplicados a uma amostra de 71 alunos que frequentam o 1º ciclo de ensino básico da zona da Trofa (Porto), de ambos os géneros.

Os questionários foram aplicados pela investigadora e recolhidos de uma forma anónima, garantindo a confidencialidade das respostas fornecidas. A sua aplicação foi realizada nos três períodos escolares relativos ao ano letivo de 2010/2011. Assim sendo, o primeiro momento de administração foi realizado em dezembro de 2010; o segundo momento em abril de 2011; e o terceiro momento em junho de 2011. Ainda neste momento, foram administrados os questionários aos alunos do 4º ano que iam ser submetidos à avaliação através da Prova de Aferição e realizadas entrevistas a estes alunos. Estas entrevistas foram realizadas com recurso ao Guião de Entrevista anteriormente referido.

Os dados foram recolhidos e foram introduzidos no programa estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), versão 17. A análise dos dados foi realizada através de procedimentos estatísticos descritivos (com recurso às análises percentuais, frequências, médias e desvios padrões) e inferenciais (com recurso ao  $r$  de *Pearson* nas análises correlacionais e testes de diferenças de médias), que permitiram a comparação e relação entre as variáveis em consideração.

Estes dados quantitativos foram solidificados através de análises de conteúdo realizadas aos dados decorrentes das entrevistas, no que toca à análise das respostas sobre a perceção das crianças relativamente ao apoio que detêm dos pais e dos professores nos testes que realizam, nomeadamente, na Prova de Aferição prevista para o 4.º ano. No capítulo seguinte, apresentamos os resultados obtidos na presente investigação, bem como a discussão dos mesmos.

## CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 5.1. Apresentação dos resultados

Os resultados que a seguir apresentamos reportam-se às análises de fidelidade dos instrumentos utilizados, análises descritivas, correlacionais e diferenciais, tendo como linha de orientação os objetivos inicialmente traçados para o presente estudo.

Devido ao facto dos instrumentos escolhidos não estarem aferidos para a população portuguesa, resolvemos fazer uma análise da fidelidade dos mesmos, isto é, o grau de confiança ou exatidão que podemos ter na informação obtida (Almeida & Freire, 2003). O conceito de fidelidade que irá ser realizado é o da consistência interna, ou seja, homogeneidade dos itens, que é analisada em função do valor do *alpha* de *Cronbach*.

Assim sendo, procuramos analisar os valores do *alpha* de *Cronbach* para os instrumentos de recolha de dados, procedimento que nos permite realizar a validação dos resultados encontrados. Neste sentido, o Quadro 4 apresenta os resultados obtidos para os instrumentos utilizados.

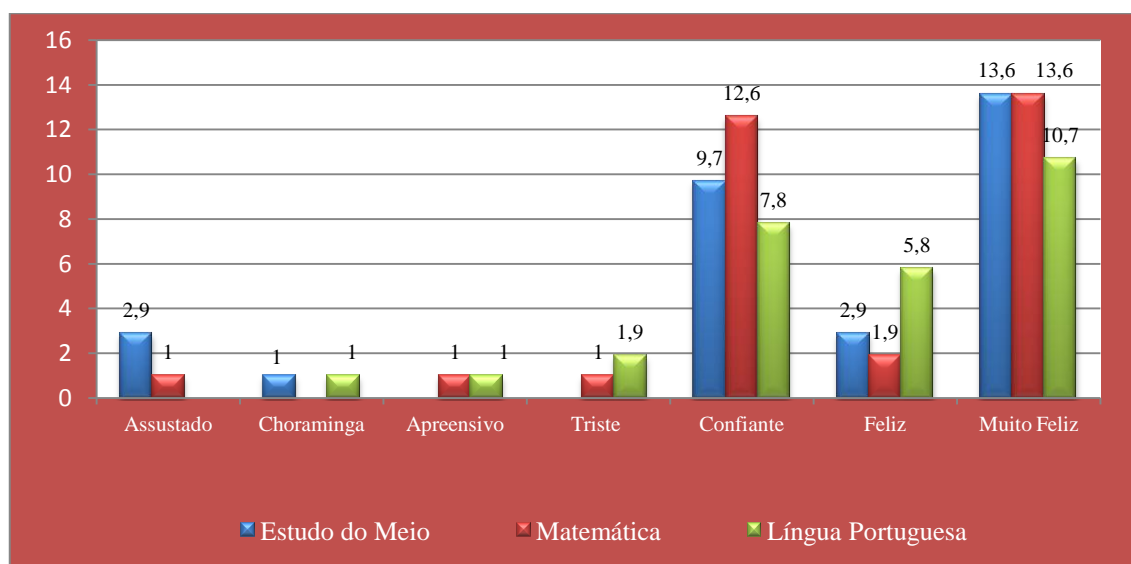
**Quadro 4**  
Fidelidade dos instrumentos

<b>Instrumentos</b>	<b><i>alpha</i> de <i>Cronbach</i> (<i>n</i>=103)</b>
<i>Escala de Ansiedade de Westside</i>	0,942
<i>Escala de Faces</i>	0,964

Pela análise do referido Quadro constatam-se valores de *alpha* de *Cronbach* de 0,942 para a *Escala de Ansiedade de Westside* e 0,964 para a *Escala de Faces*, garantindo uma boa consistência entre os itens, tal como nos sugerem Almeida e Freire (2003).

O objetivo geral do presente estudo foi analisar os níveis de ansiedade face aos testes, apresentados pelos alunos do 1.º ciclo do ensino básico. Assim, tendo como ponto de referência este objetivo, realizamos análises descritivas que nos permitem inferir sobre os níveis de ansiedade nas crianças avaliadas, nos três momentos de avaliação, nas três áreas avaliadas.

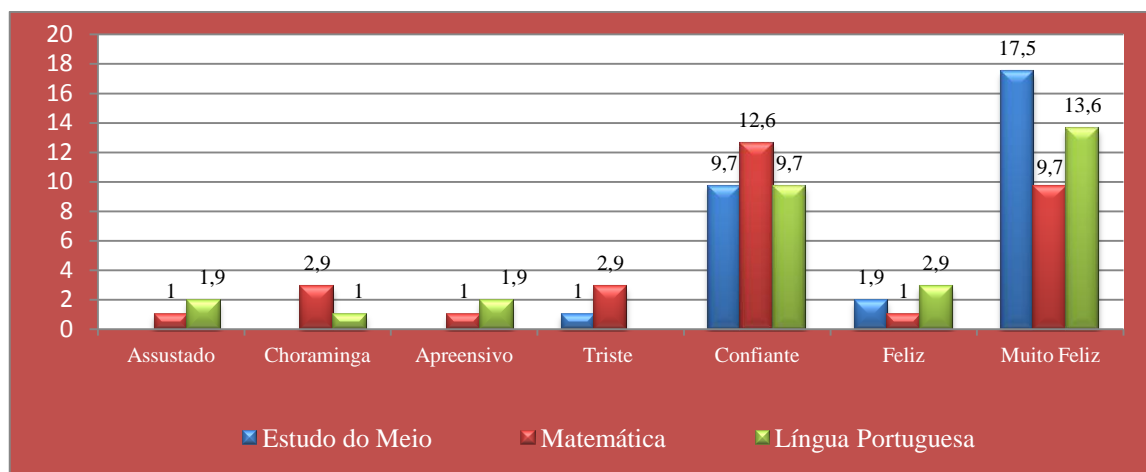
Pelo facto de termos utilizado um instrumento diferente de avaliação nas crianças do 1.º ano do ensino básico (uma escala de faces que permitia a identificação dos sentimentos/emoções associados à avaliação), apresentaremos separadamente, os dados obtidos. No Gráfico 1, podemos observar os resultados percentuais das emoções sentidas no 1.º Período, nas três áreas, para as crianças do 1.º ano do ensino básico.



**Gráfico 1:** Emoções perante a avaliação nas crianças do 1.º ano do ensino básico (1.º Período)

Pela sua observação constata-se que a maioria das crianças (13,6%) assinala que se sente “muito feliz” quando vai fazer uma avaliação em Estudo do Meio e a Matemática, sendo que 10,7% assinala esse mesmo sentimento perante a Língua Portuguesa.

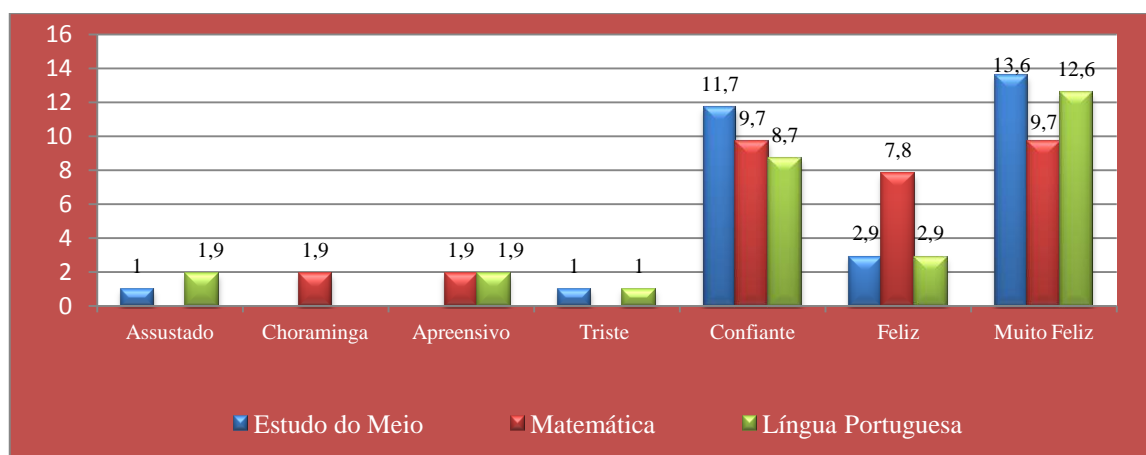
No que concerne ao 2º Período, os dados são apresentados no Gráfico 2.



**Gráfico 2:** Emoções perante a avaliação nas crianças do 1.º ano do ensino básico (2.º Período)

Constata-se, na observação do Gráfico 2 relativo ao 2.º Período, que as crianças do 1.º ano do ensino básico assinalam sentir-se “muito feliz” quando vão ser avaliadas em Estudo do Meio (17,5%), Língua Portuguesa (13,6%) e Matemática (9,7%).

Tendo em linha de consideração o 3.º Período, os dados são apresentados no Gráfico 3.



**Gráfico 3:** Emoções perante a avaliação nas crianças do 1.º ano do ensino básico (3.º Período)

Denota-se, pela sua observação, que a maioria das crianças do 1.º ano do ensino básico se sente “muito feliz” perante uma avaliação a Estudo do Meio (13,6%), Língua Portuguesa (12,6%) e Matemática (9,7%).

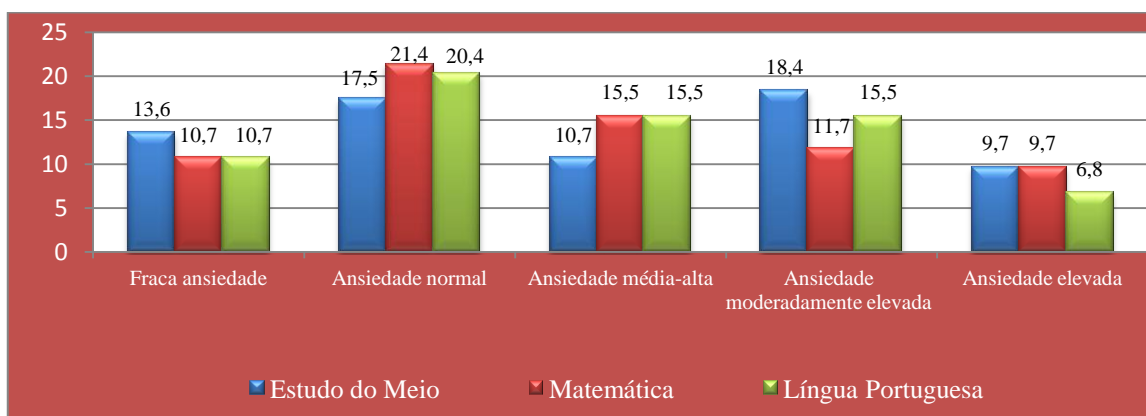
Ao fazermos uma comparação entre os três momentos de avaliação, constata-se que, nas crianças do 1.º ano do 1.º ciclo, apesar de ser assinalada a emoção/sentimento de “muito feliz” perante a avaliação, as percentagens apresentam variações nos três períodos. Assim sendo, no que concerne ao Estudo do Meio, denota-se que no 1.º Período há uma percentagem de 13,6% de emoções positivas, que aumenta para 17,5% no 2.º Período e diminui novamente para 13,6% no 3.º Período.

Relativamente à Matemática, denota-se um decréscimo de percentagem ao longo dos três períodos, apresentando uma percentagem de 13,6% no 1.º Período e 9,7% nos dois períodos seguintes.

Ao se analisar as percentagens relativas à Língua Portuguesa, constata-se um ligeiro aumento entre o 1.º e o 2.º Período (passando de 10,7% para 13,6%) e um decréscimo ligeiro do 2.º para o 3.º Período (12,6%).

Verifica-se ainda que, se a percentagem de confiança relativamente ao Estudo do Meio se mantém no 1.º e 2.º Período (9,7%) e aumenta no 3.º Período (11,7%), o mesmo não acontece com as percentagens à avaliação da Matemática que se mantém constante entre o 1.º e o 2.º Período (12,6%), reconhecendo um decréscimo para 9,7% no 3.º Período.

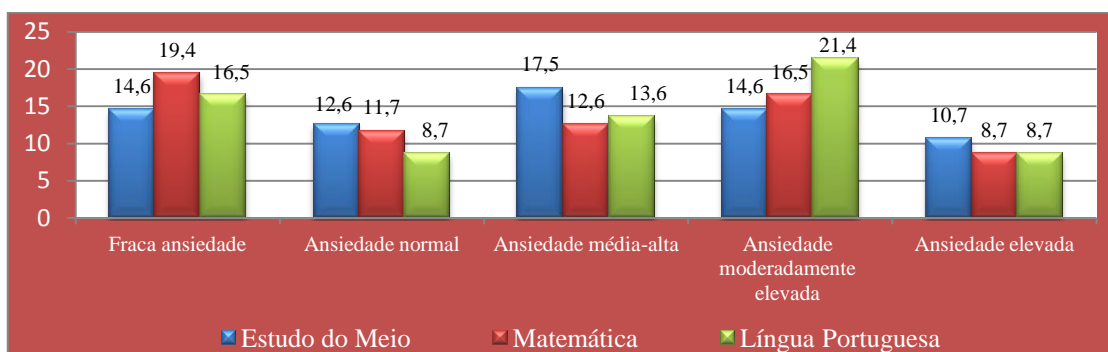
No que concerne às crianças dos restantes anos escolares (2.º, 3.º e 4.º ano), às quais foi administrada a *Escala de Ansiedade de Westside*, os resultados são apresentados no Gráfico 4.



**Gráfico 4:** Níveis de ansiedade nas crianças do 1.º ciclo (1.º Período)

Pela análise do Gráfico 4 constatamos a existência de uma “ansiedade normal” nas crianças, perante a avaliação das três áreas: 17,5% para o Estudo do Meio, 21,4% para a Matemática e 20,4% para a Língua Portuguesa. Não obstante, constata-se igualmente a existência de uma “ansiedade moderadamente elevada” nestas crianças: 18,4% para o Estudo do Meio, 11,7% para a Matemática e 15,5% para a Língua Portuguesa. Denota-se, ainda, entre 6,8% e 9,7% das crianças com “ansiedade elevada”.

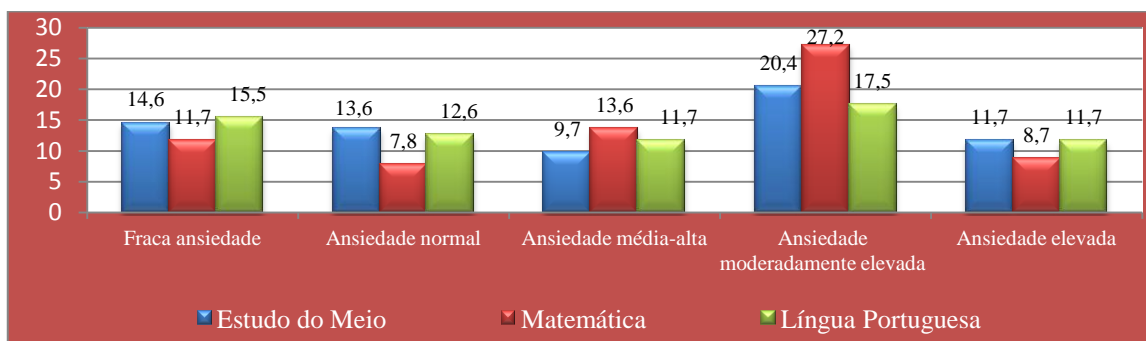
No que concerne ao 2.º Período, os dados estão espelhados no Gráfico 5.



**Gráfico 5:** Níveis de ansiedade nas crianças do 1.º ciclo (2.º Período)

Pela análise do Gráfico 5 constatamos a existência, no 2.º Período, de uma “ansiedade moderadamente elevada” nas crianças, perante a avaliação das três áreas: 21,4% para a Língua Portuguesa, 16,5% para a Matemática e 14,6% para o Estudo do Meio. Denota-se, ainda, uma fracamente ansiedade para 19,4% das crianças na Matemática, 16,5% para a Língua Portuguesa e 14,6% para o Estudo do Meio.

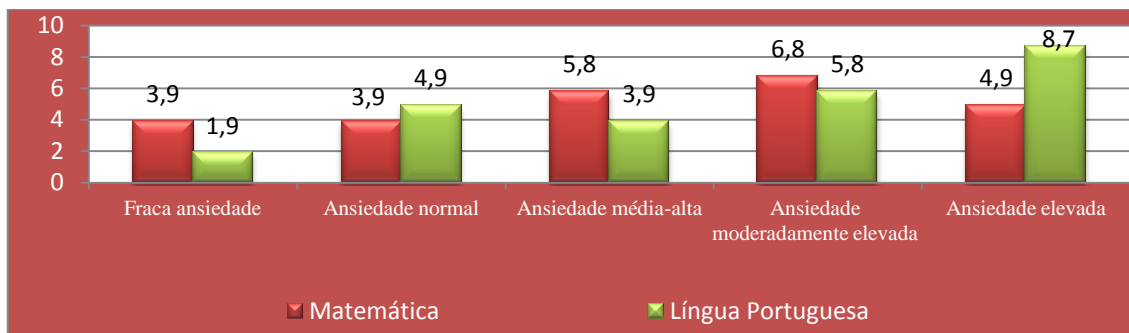
Ao analisarmos os níveis de ansiedade no 3.º Período, os dados são apresentados no Gráfico 6.



**Gráfico 6:** Níveis de ansiedade nas crianças do 1.º ciclo (3.º Período)

Observando o Gráfico 6 constatamos a existência, no 3.º Período, de uma “ansiedade moderadamente elevada” nas crianças, perante a avaliação das três áreas: 27,2% para a Matemática, 20,4% para o Estudo do Meio e 17,5% para a Língua Portuguesa.

Considerando apenas o 4.º ano e o 3.º Período, relativamente à Prova de Aferição, o Gráfico 7 apresenta os resultados obtidos.



**Gráfico 7:** Níveis de ansiedade nas crianças do 4.º ano, perante a Prova de Aferição (3.º Período)

Constata-se, pela análise do Gráfico 7, a existência, no 3.º Período, de uma “ansiedade elevada” nas crianças, perante a avaliação da Língua Portuguesa (8,7%) e Matemática (4,9%).

Por comparação aos três períodos de avaliação, denota-se, igualmente, uma variação nos níveis de percentagem. Assim, verificamos que, a “ansiedade normal” na avaliação do Estudo do Meio reconhece um decréscimo do 1.º para o 2.º Período (de 17,5% para 12,6%) e um ligeiro aumento do 2.º para o 3.º Período (13,6%). No que concerne à Matemática, há um decréscimo de percentagem ao longo dos três períodos, assinalando uma variação de 21,4%, 11,7% e 7,8% nos três períodos, respetivamente. No que concerne à Língua Portuguesa, constata-se uma diminuição elevada de percentagem entre o 1.º e o 2.º Período (de 20,4% para 8,7%) e um ligeiro aumento no 3.º Período (12,6%).

No que tange à ansiedade elevada, constata-se um aumento nos três períodos quando se analisa a percentagem relativa ao Estudo do Meio, passando de 9,7% para 10,8% e 11,7%, respetivamente. Quanto à Matemática,

verifica-se uma percentagem de 9,7% no 1.º Período e um valor constante de 8,7% no 2.º e 3.º Período. Por fim, relativamente à Língua Portuguesa, observa-se um aumento ao longo dos três períodos, apresentando percentagens de 6,8%, 8,7% e 11,7%, respetivamente.

Estes resultados mostram que, ao longo dos três períodos de avaliação há um decréscimo de ansiedade considerada “normal” para dar lugar a um acréscimo de “ansiedade elevada”, sendo o pico percentual desta ansiedade mais elevada na Prova de Aferição (3.º período do 4.º ano). Este acréscimo da “ansiedade elevada” coincide com a aproximação da avaliação a nível nacional.

Ao atendermos ao segundo objetivo específico do presente estudo, isto é, comparar os níveis de ansiedade face aos testes entre os alunos do 4.º ano do ensino básico e os restantes (2.º e 3.º anos), os resultados são apresentados no Quadro 5.

#### Quadro 5

*Comparação dos níveis de ansiedade em função do ano de escolaridade*

	G1 2º ano (n=26)		G2 3º ano (n=19)		G3 4º ano (n=26)		F	p	LSD
	M	DP	M	DP	M	DP			
Ansiedade (1.º período)	2,49	0,624	2,64	0,629	2,98	0,744	477,86	0,00	G3>G1,G2
Ansiedade (1.º período)	2,45	0,796	2,79	0,741	2,86	0,858	344,26	0,00	G2>G1 G3>G1
Ansiedade (2.º período)	2,38	0,875	2,89	0,916	3,02	0,702	365,48	0,00	G2>G1 G3>G1
Incapacidade (3.º período)	2,39	0,778	2,52	0,717	2,87	0,811	340,40	0,00	G3>G1,G2
Incapacidade (2.º período)	2,36	0,919	2,62	0,874	2,67	0,974	236,09	0,00	G2>G1 G3>G1
Incapacidade (3.º período)	2,32	0,957	2,73	1,009	2,86	0,889	250,30	0,00	G2>G1 G3>G1
Preocupação (1.º período)	2,62	0,715	2,83	0,761	3,14	0,902	378,87	0,00	G3>G1,G2
Preocupação (2.º período)	2,58	0,791	3,03	0,853	3,15	0,894	350,95	0,00	G2>G1 G3>G1
Preocupação (3.º período)	2,48	0,811	3,15	0,649	3,15	0,888	461,85	0,00	G2>G1 G3>G1

\*p<0, 05; \*\*p<0, 01

Pela observação do Quadro 5 constata-se que:

- As crianças do 2.º ano apresentam valores mais baixos de ansiedade, incapacidade e preocupação, nos três momentos de avaliação por comparação às do 3.º e 4.º ano.

- b) As crianças do 3.º ano apresentam mais incapacidade e preocupação, por comparação às do 2.º ano nos três momentos de avaliação.
- c) Por fim, as crianças do 4.º ano são as que apresentam mais ansiedade, incapacidade e preocupação por comparação às crianças do 2.º ano e 3.º ano, nos três momentos de avaliação.

Procuramos dar cumprimento ao terceiro objectivo, que partia do princípio que a Prova de Aferição do 4.º ano de escolaridade influenciava os níveis de ansiedade dos alunos. O Quadro 6 mostra os resultados obtidos.

**Quadro 6**

*Correlações entre a ansiedade nos três momentos de avaliação e a Prova de Aferição*

Variáveis	Prova de Aferição (n=26)
Ansiedade 1.º Período	0,161*
Ansiedade 2.º Período	0,249**
Ansiedade 3.º Período	0,653**
Incapacidade 1.º Período	0,201**
Incapacidade 2.º Período	0,261**
Incapacidade 3.º Período	0,538**
Preocupação 1.º Período	0,218**
Preocupação 2.º Período	0,288**
Preocupação 3.º Período	0,599**

\*p<0, 05; \*\*p<0, 01

Pela observação do Quadro anterior, constata-se correlações significativas positivas entre a ansiedade durante os três períodos e a Prova de Aferição, sugerindo, todavia, correlações mais elevadas no 3.º período de avaliação ( $r=0,653$ ;  $p<0,01$ ).

Considerando o quarto objetivo da investigação, procuramos analisar a distribuição da ansiedade em função do género dos alunos. O Quadro 7 apresenta os resultados encontrados.

**Quadro 7**

*Comparação dos níveis de ansiedade em função do género*

	Masculino (n=49)		Feminino (n=54)		t	p
	M	DP	M	DP		
Ansiedade 1.º Período	1,98	1,323	1,82	1,473	0,590	0,55
Ansiedade 2.º Período	1,94	1,319	1,86	1,494	0,698	0,48
Ansiedade 3.º Período	1,93	1,345	1,82	1,604	0,426	0,67
Incapacidade 1.º Período	1,89	1,297	1,71	1,441	0,639	0,52
Incapacidade 2.º Período	1,85	1,345	1,77	1,490	0,835	0,40
Incapacidade 3.º Período	1,80	1,286	1,74	1,586	0,145	0,88
Preocupação 1.º Período	2,13	1,466	1,98	1,616	0,483	0,62
Preocupação 2.º Período	2,08	1,453	1,99	1,572	0,463	0,64
Preocupação 3.º Período	2,08	1,431	2,01	1,676	0,323	0,74

\*p<0, 05; \*\*p<0, 01

Analisando o Quadro 7, verifica-se que não são encontradas diferenças estatisticamente significativas nos níveis de ansiedade quando o género dos alunos é considerado. Apesar de não termos encontrado diferenças significativas, se analisarmos as médias dos níveis de ansiedade, incapacidade e preocupação nos três períodos, constatamos que estas são superiores nas crianças do género masculino, havendo um aumento dos níveis de ansiedade entre o 1.º e o 3.º Período de avaliação.

Ancorados no quinto objetivo da investigação, que pretendia analisar a distribuição da ansiedade em função da idade dos alunos, o Quadro 8 apresenta os resultados obtidos.

**Quadro 8**

*Comparação dos níveis de ansiedade em função da idade*

	G1 7 anos (n=25)		G2 8 anos (n=22)		G3 9 anos (n=22)		G4 10 anos (n=4)		F	p	LSD
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP			
Ansiedade (1)	2,40	0,744	2,91	0,802	2,56	0,656	2,60	1,144	271,27	0,00	G2>G1,G3
Ansiedade (2)	2,34	0,880	2,85	0,881	2,71	0,815	2,65	1,111	207,68	0,00	G2>G1 G3>G1
Ansiedade (3)	2,27	0,949	2,83	0,981	3,02	0,750	2,45	1,192	201,14	0,00	G2>G1 G3>G1,G4
Incapacidade (1)	2,31	0,870	2,80	0,861	2,44	0,741	2,51	1,149	202,48	0,00	G2>G1,G3
Incapacidade (2)	2,26	0,994	2,65	0,981	2,55	0,896	2,55	1,318	146,56	0,00	G2>G1 G3>G1
Incapacidade (3)	2,21	1,024	2,68	1,045	2,89	0,938	2,15	1,170	150,50	0,00	G2>G1 G3>G1,G4
Preocupação (1)	2,53	0,822	3,08	0,952	2,75	0,807	2,72	1,212	228,32	0,00	G2>G1,G3
Preocupação (2)	2,45	0,866	3,15	0,934	2,96	0,961	2,79	1,065	219,15	0,00	G2>G1 G3>G1
Preocupação (3)	2,36	0,876	3,06	0,983	3,15	0,732	2,66	1,149	242,23	0,00	G2>G1 G3>G1,G4

**Legenda:** (1) 1.º Período; (2) 2.º Período; (3) 3.º Período

\*p<0, 05; \*\*p<0, 01

Pela observação do Quadro 8 constata-se que:

- As crianças com 7 anos de idade são as que possuem menores níveis de ansiedade, incapacidade e preocupação nos três momentos de avaliação.
- As crianças com 8 anos de idade são as que apresentam maiores níveis de ansiedade, de incapacidade e de preocupação, nos três momentos, por comparação às com 7 anos de idade.
- As crianças com 9 anos de idade são as que apresentam maiores níveis de ansiedade, no 2.º momento, por comparação às que possuem 7 anos idade. São elas também que apresentam maiores níveis de ansiedade, incapacidade e preocupação no 3.º momento, quando comparadas com as que possuem 7 e 10 anos de idade.

Por fim, analisando, o sexto objetivo do presente trabalho, que pretendia analisar a distribuição da ansiedade em função do nível socioeconómico, o Quadro 9 apresenta os resultados encontrados.

**Quadro 9**

*Comparação dos níveis de ansiedade em função do nível socioeconómico*

	G1 Alto (n=30)		G2 Médio Alto (n=34)		G3 Médio (n=33)		G4 Médio Baixo (n=4)		G5 Baixo (n=2)		F	p	LSD
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP			
Ansiedade (1)	1,49	1,356	1,85	1,294	2,07	1,404	2,19	1,288	3,08	0,354	3,775	0,00	G3>G1 G5>G1,G2
Ansiedade (2)	1,60	1,450	1,84	1,348	2,06	1,461	1,76	1,174	2,83	0,811	2,023	0,09	G3>G1 G5>G1
Ansiedade (3)	1,65	1,481	1,93	1,497	1,97	1,414	2,02	1,460	3,38	0,479	2,309	0,05	G5>G1,G2,G3
Incapacidade (1)	1,41	1,312	1,78	1,309	2,00	1,402	2,06	1,297	3,05	0,443	3,935	0,00	G3>G1 G5>G1,G2
Incapacidade (2)	1,53	1,460	1,71	1,311	1,95	1,451	1,70	1,271	2,72	0,975	1,820	0,12	G3>G1 G5>G1
Incapacidade (3)	1,57	1,462	1,82	1,486	1,89	1,414	2,11	1,508	3,38	0,646	2,600	0,03	G5>G1,G2,G3
Preocupação (1)	1,60	1,492	1,96	1,407	2,17	1,508	2,37	1,367	3,12	0,770	3,074	0,017	G3>G1 G5>G1
Preocupação (2)	1,70	1,524	2,04	1,523	2,22	1,569	1,85	1,105	3,00	0,689	2,111	0,07	G3>G1 G5>G1
Preocupação (3)	1,71	1,513	2,08	1,55	2,16	1,517	1,81	1,239	2,87	0,607	1,755	0,13	G3>G1

**Legenda:** (1) 1.º Período; (2) 2.º Período; (3) 3.º Período

\*p<0, 05; \*\*p<0, 01

Pela observação do Quadro 9 constata-se que:

- a) As crianças pertencentes ao nível socioeconómico médio apresentam maiores níveis de ansiedade, incapacidade e preocupação no 1.º e 2.º momento de avaliação, por comparação às crianças pertencentes ao nível socioeconómico alto. Apresentam também, maiores níveis de preocupação no 3.º momento de avaliação por comparação às crianças com nível socioeconómico alto.
- b) As crianças pertencentes ao nível socioeconómico baixo, apresentam maiores níveis de ansiedade e incapacidade, no 1.º momento de avaliação, por comparação às crianças pertencentes ao nível socioeconómico alto e médio alto e maiores níveis de preocupação, no 1.º momento de avaliação, por comparação às crianças do nível socioeconómico alto. No 2.º momento de avaliação, apresentam maiores níveis de ansiedade, incapacidade e preocupação, quando comparadas com as que pertencem ao nível socioeconómico alto. Por fim, denota-se que são estas crianças que patenteiam maiores níveis de ansiedade e de incapacidade no 3.º momento de avaliação, por comparação às crianças do nível socioeconómico alto, médio alto e médio.

## 5.2. Discussão dos resultados

Em seguida, apresentamos a discussão dos resultados que foram encontrados no presente estudo, apoiando as nossas reflexões na recolha bibliográfica realizada, bem como, na análise de conteúdo decorrente da análise dos dados recolhidos nas entrevistas aos alunos do 4.º ano de escolaridade.

Relativamente ao **objetivo central** do presente trabalho, que pretendia *analisar os níveis de ansiedade face aos testes apresentados pelos alunos do 1.º ciclo do ensino básico*, constatamos, tal como se previa, a existência de níveis de ansiedade generalizada nestes alunos, nomeadamente nos alunos do 3.º e 4.º ano do ensino básico. Os resultados mostram que, se num 1.º momento de avaliação estes alunos apresentam níveis de ansiedade

considerados “*normais*”, no 2.º e 3.º momentos, estes níveis passam para uma ansiedade “*moderadamente elevada*”, constatando-se que, para a Prova de Aferição, os níveis de ansiedade apresentados são “*elevados*”.

Nos diversos momentos de avaliação realizados, através da observação naturalista constatou-se que grande parte das crianças do 3.º e 4.º ano demonstraram sinais claros de ansiedade, manifestada através da onicofagia (roer as unhas). Também nestes níveis, observou-se uma preocupação exagerada com a resolução de exercícios, nos dias antecedentes à avaliação. Alguns dos alunos do 1.º e do 2.º ano, por sua vez, apresentaram comportamentos de catarse, incluindo o choro. Após o primeiro período, houve um acréscimo de alunos a frequentar, por iniciativa própria, o estudo (período de tempo onde as crianças são auxiliadas pelos professores, nas suas tarefas escolares).

Com o **primeiro objetivo**, pretendemos *conhecer as emoções que estão associadas à avaliação do 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico*. Os resultados a que chegamos permitem constatar uma variação na percentagem das emoções/sentimentos perante a avaliação, nomeadamente, na assinalada de “*muito feliz*”, nos três momentos de avaliação das crianças do 1.º ano do 1.º ciclo.

Estes resultados são congruentes com alguns estudos que assinalam a presença de uma ansiedade face aos testes em alunos (Anderson & Sauser, 1995; Cassidy, 2002; Costa & Boruchovitch, 2004; Rosário & Soares, 2004; Rosário et al., 2008; Seipp & Schwarzer, 1996; Soares, 2002; Spielberger & Vagg, 1995; Vigil-Colet, Lorenzo-Seva, & Condon, 2008; Zeidner, 1998), todavia, demarcam-se dos resultados dos estudos anteriores pelo facto de se referirem a alunos do 1.º ano do ensino básico, para os quais não foram encontrados estudos e, mais especificamente, perante o processo avaliativo realizado através da Prova de Aferição. Independentemente das áreas avaliadas, o que se constata é um nível crescente de ansiedade ao longo dos três períodos e com especial ênfase nos alunos do 3.º e 4.º ano do ensino básico.

Os resultados agora encontrados podem decorrer da consciência que os alunos do 1.º ciclo possuem sobre o acréscimo da sua responsabilidade e papel escolar. No 1.º ano, a matéria lecionada é pouca e os conteúdos são apresentados de forma bastante lúdica. À medida que os períodos vão avançando, os conteúdos aumentam progressivamente no seu grau de dificuldade.

De facto, no primeiro momento de contacto com a escola, apesar de poder haver em algumas crianças, uma certa apreensão face às aprendizagens escolares, que se traduz na crença “*eu não sou capaz*” ou “*isto vai ser difícil*”, elas acabam por, pouco a pouco, compreender que têm que fazer um esforço contínuo ao longo do ano escolar. É de realçar também, que as crianças, nesta faixa etária, começam o seu início escolar com pouca perceção do que é a avaliação. À medida que o ano letivo decorre, aumenta a dificuldade das matérias e o grau de exigência levando-as a construir, com base nos seus desempenhos e nos dos demais, uma representação sobre o que é a avaliação.

Esta consciência acaba por ficar patente quando realizam a primeira avaliação (independentemente do resultado a que chegam) e da constatação, no 2.º e 3.º períodos, de que há mais matéria para estudar, há conceitos novos para apreender e, claramente, a noção de que há matérias que se gosta mais e outras que se gosta menos. Por outro lado, é ainda de realçar que neste ano letivo, o segundo período foi muito extenso e cansativo.

Ao chegarmos ao 4.º ano, a ideia deste percurso evolutivo em termos de aprendizagem já se encontra mais consciente, pelo que surgem mais vinculadas a importância de “*ser bom aluno*”, de “*ter boas notas*” e de “*estudar mais*”. Esta evolução na compreensão da realidade escolar acaba por traduzir-se num claro sinal de “*crescimento*”, por comparação aos anos anteriores. Por outro lado há, nos alunos do 4.º ano do ensino básico, uma ideia geral de que os bons resultados alcançados se encontram correlacionados positivamente com a sua transição para o ciclo, onde encontrarão níveis de exigência superiores, novas matérias e, conseqüentemente, o seu esforço tem que acompanhar as exigências sentidas. Ora, efetivamente, esta progressiva

consciencialização das responsabilidades inerentes a si próprio, poderá justificar a oscilação dos níveis de ansiedade encontrados agora nestes alunos.

Quando atendemos ao **segundo objetivo** do presente trabalho que pretendia *comparar os níveis de ansiedade face aos testes entre os alunos do 4.º ano e os restantes (2.º e 3.º anos do ensino básico)*, acabamos por corroborar a ideia expressa anteriormente, já que são, efetivamente, os alunos do 4.º ano do ensino básico que apresentam níveis de maior ansiedade quando comparados com os restantes e, por conseguinte, apresentam igualmente maior pontuação na dimensão incapacidade cognitiva e preocupação excessiva para com os seus desempenhos escolares.

Os resultados a este nível acompanham a ideia veiculada em outros estudos (Rosário & Soares, 2003; Zeidner & Safir, 2001) que mostraram que a ansiedade face aos testes parece acompanhar o percurso escolar dos alunos, sendo passível de ser encontrada à medida que avançamos nos anos escolares. Deverá haver, certamente, uma altura em que os níveis de ansiedade se apresentam estáveis, sem grandes variações. Cremos que estes níveis acompanham, igualmente, o percurso de desenvolvimento no qual a criança se encontra, já que como referimos anteriormente, o processo de aprendizagem está relacionado com a perceção que o aluno faz de si próprio e das suas competências e capacidades. Perante as situações de sucesso, o aluno será reforçado positivamente para continuar a esforçar-se para ser bem sucedido e, quando perante situações de insucesso o reforço pode ser negativo, levando-o a desmotivar-se perante as tarefas escolares. Se há alunos que perante uma situação de insucesso são capazes de se esforçar ainda mais, outros, por outro lado, poderão desmotivar-se. Assim sendo, a intensidade de esforço teria que ver não somente com a perceção de reforços positivos ou negativos face ao seu desempenho escolar, mas também, às características pessoais e de personalidade que diferenciam todas as pessoas e, neste caso, todos os alunos. Neste sentido, o professor deveria atender a estas variabilidades nas crianças, para poder efetivar a sua ação, na utilização dos reforços concedidos.

A ansiedade nas crianças é uma realidade e não pode ser descurada. É natural que perante um grau crescente de complexidade em termos de matérias, de exigências e de aplicação de conhecimentos, possa haver mais níveis de ansiedade de performance nas crianças, decorrente do seu grau de maturidade e de compreensão relativamente às exigências a que se encontram expostas.

Atendendo ao **terceiro objetivo** que pretendia *analisar se a Prova de Aferição do 4.º ano influenciava os níveis de ansiedade dos alunos*, constata-se que os níveis de ansiedade nos três momentos considerados se encontram positivamente correlacionados com a Prova de Aferição, sendo que é no último momento de avaliação que as correlações se mostram mais elevadas. Os resultados assinalados mostram o impacto que a Prova de Aferição tem na ansiedade dos alunos do 4.º ano. Quando realizamos as análises de conteúdo, constatamos que os alunos entrevistados assumiram sintomas de ansiedade quando se fala da Prova de Aferição, referindo que, perante a Prova de Aferição se sentem: “preocupados”, “ansiosos”, “sentem-se mal” e “a tremer”, constituindo estes sintomas cerca de 73% das respostas dadas. Não obstante, constata-se que apesar destes sintomas que foram verbalizados, cerca de 92% considera que a Prova de Aferição é mais fácil do que as outras, assumindo como verdadeira a informação que quer os pais, quer os professores veiculam sobre esta prova.

Compreendemos que a Prova de Aferição marca uma etapa de transição muito importante para estas crianças, que se configura na sua passagem para o 2.º ciclo. Esta passagem anuncia uma mudança, muitas vezes, de escola, de professores, de matérias, de colegas, de níveis de exigência, de métodos de estudo, entre outros. Com esta passagem, as crianças rompem com a ideia de que ainda são crianças (mas de facto ainda o são), para se sentirem “mais velhas”. Este “envelhecer” tem que, obrigatoriamente, vir acompanhado com mais responsabilidades perante os estudos e o seu sucesso/performance escolar. E, é este peso que acaba por estar presente nas crianças quando são colocadas perante uma prova que vai testar os conhecimentos que foram adquiridos nesse primeiro ciclo escolar.

Apesar de muitos pais e também os professores desdramatizarem a situação de avaliação da Prova de Aferição, referindo que é mais uma prova de avaliação igual às demais, denota-se que mesmo assim, as crianças a consideram como uma “*prova final*” que vai aferir os conhecimentos que adquiriram. Esta perceção é visível quando os alunos entrevistados referem que para esta prova vão ter que “*estudar mais*” e que se “*esforçar mais*”. Esta assunção de que o seu esforço tem que ser superior para a Prova de Aferição, acaba por não fazer sentido com a ideia inicial que foi transmitida de que esta é uma prova “*mais fácil*” do que as outras.

Ancorados no **quarto objetivo** que procurou *analisar a distribuição da ansiedade face aos testes em função do género dos alunos*, denota-se que não existem diferenças estatisticamente significativas. De facto, estes resultados são congruentes com os resultados de outros estudos (Fane et al., 1997; Pajares & Graham, 1999), que referem não ter encontrado diferenças nos níveis de ansiedade quando o género é colocado. Importa referir que a literatura sobre este tema tem sido, de alguma forma, ambígua e controversa, não apresentando resultados definitivos e homogéneos quando a variável género é considerada. Há estudos que mostram maiores níveis de ansiedade face aos testes no seio das meninas, enquanto outros sublinham essa prevalência nos rapazes. Apesar de, no presente estudo não termos encontrado diferenças estatisticamente significativas, constata-se, através de uma análise de tendência de médias que são os rapazes que apresentam médias mais elevadas nos níveis de ansiedade, por comparação às raparigas. O facto de não termos encontrado diferenças na ansiedade face aos testes quando a variável género é considerada, permitem aferir que as performances dos rapazes e das raparigas são muito idênticas ao nível das matérias escolares e, ao contrário do que sucede na adolescência (em que as diferenças são mais marcantes), verifica-se entre eles, uma certa homogeneidade ao nível da cognição, das emoções e dos comportamentos. Por outro lado, constatamos também pelas reuniões que temos com os pais destes alunos que, independentemente do género do seu filho, os níveis de

exigência são idênticos. Talvez seja por este motivo que as diferenças em função do género não tivessem sido assinaladas no presente estudo.

No que tange ao **quinto objetivo**, que pretendeu *analisar a distribuição da ansiedade face aos testes em função da idade*, denota-se que são as crianças com 7, 8 e 9 anos que possuem níveis de ansiedade mais elevados, de preocupação e de incapacidade cognitiva. Estes resultados são congruentes com alguns estudos que sugerem que a ansiedade face aos testes aumenta com a idade e, a partir de uma certa idade, tenderá a diminuir (El-Zahhar, 1991; Mwamwenda 1993, 1994).

A idade é uma variável que acompanha os níveis escolares, pelo que as justificações que se podem avançar para estes resultados são semelhantes às referidas anteriormente. Todavia, assinalamos que a variável idade, para além de pressupor um maior nível de consciência perante as exigências das tarefas escolares, acaba por estar associada com o desenvolvimento cognitivo, emocional e comportamental das crianças. O facto de serem as crianças com 7, 8 e 9 anos de idade a apresentarem níveis de ansiedade superiores às crianças com 10 anos de idade é justificado pelas reincidências, isto é, as crianças do presente estudo que possuem 10 anos de idade, encontram-se a repetir o ano escolar, pelo que perante uma situação de avaliação podem apresentar níveis de ansiedade inferiores já que o processo avaliativo do 4º ano, não é uma novidade para si.

Por fim, no que diz respeito ao **sexto objetivo**, que assinalava o interesse em *analisar a distribuição da ansiedade em função do nível socioeconómico*, verifica-se, no presente estudo, que são os alunos do nível socioeconómico médio e baixo que apresentam níveis de ansiedade face aos testes mais elevados por comparação aos restantes. Este indicador agora encontrado é congruente com os resultados de alguns estudos que mostraram essa relação (Zeidner & Safir, 2001).

Consideramos que o nível socioeconómico acaba por ser uma variável importante na medida em que se encontra intimamente relacionado com a família e com a perceção que os alunos possuem do apoio desta, nas suas atividades escolares, indo ao encontro de estudos que assinalam a importância

do apoio familiar na aprendizagem das crianças (Cultrona et al., 1994; Davies et al., 1997; Felner et al., 1995). Neste quadro, o suporte dos pais tem sido apontado como um facilitador dos resultados escolares, assinalando-se que quando os pais se envolvem na educação escolar dos seus filhos, o seu aproveitamento é maior. Da análise de conteúdo realizada às respostas das entrevistas, constataram-se alguns indicadores curiosos relativamente à perceção dos alunos face aos pais e aos professores e que acabam por justificar os resultados agora encontrados.

Assim, denota-se que a maioria (98%) refere que, quer os pais quer os professores, não se constituem como agentes indutores da sua “*ansiedade*” face aos testes, nomeadamente, face à Prova de Aferição. Os alunos do 4º ano consideram que os pais e os professores os ajudam e auxiliam quando estes se encontram no processo avaliativo, nomeadamente, através da realização de exercícios para “*testar a matéria apreendida*”, fazendo “*questões sobre a matéria*” e “*tirando as suas dúvidas*”. Percecionam, portanto, que quer os pais quer os professores se preocupam com o seu desempenho escolar e, nomeadamente, com as notas que eles alcançam. E justificam esta sua atitude como uma atitude positiva, pois só o fazem porque pretendem que eles sejam “*bons alunos*” e que “*passem de ano*”.

Não obstante esta ideia, grande parte dos alunos (46%) refere que os pais e os professores se preocupam com as suas notas e eles (alunos) querem tirar boas notas porque, assim, os pais e professores “*ficam felizes*”. Ora esta perceção aponta para um *locus* de controlo externo, radicando a necessidade de tirar boas notas no sentido de “*agradar aos pais e professores*” e não tanto como algo que eles reconheçam que será para o seu bem. Mostram-se, portanto, como alunos extrinsecamente motivados para a aprendizagem e para as atividades escolares. Apenas 15% refere que a preocupação dos pais e professores espelha a sua vontade em lhes proporcionar um “*futuro melhor*”, internalizando a situação ao referir que “*tenho que me esforçar mais*”, “*tenho que estudar mais*”, ou ainda, “*tenho que estar mais atento*”.

Por outro lado, não deixa de ser curioso que, quando estes alunos do 4º ano ficam preocupados relativamente a um teste, partilham esta preocupação,

na sua maioria (46%) com a figura materna, sendo que apenas 19% refere a partilha desta preocupação com os amigos e irmãos e 15% com os professores. De facto, tal como Papalia et al. (2001) já tinham referenciado, apesar de os pais serem as figuras de maior significado para as crianças, as relações com os irmãos são igualmente importantes, já que é com estes que as crianças gerem as suas emoções, aprendem a controlar os seus desejos e frustrações, preparando-as para relações futuras com os seus pares.

O recurso à figura materna poderá, neste contexto, ir ao encontro da teoria de vinculação proposta por Bowlby (1990), na qual se assume que a figura de vinculação principal corresponde a uma figura a quem a criança ficou especialmente ligada devido à regularidade manifestada no comportamento de cuidados prestados à mesma. Na nossa cultura, de facto, essa figura corresponde geralmente à figura materna.

Da mesma forma, quando têm uma má nota, denota-se que 15% menciona sofrer “*castigos*” dos pais e a mesma percentagem de alunos refere que a professora fica “*chateada*” e “*desiludida*”. Esta perceção acaba por fortalecer a ideia do *locus* de controlo externo e da motivação extrínseca, referidos anteriormente. De facto, ao radicar a tristeza ou desilusão nos pais e nos professores, os alunos acabam por “*proteger*” a sua autoestima e o seu autoconceito de uma forma muito particular. Não obstante estas ideias, é de salientar que a maioria dos alunos (73%) refere que nunca teve uma nota má. Apenas 1 aluno refere que se tivesse uma má nota ficaria ainda mais triste consigo mesmo do que os seus pais ou professor.

O que aqui se observa é que o resultado final positivo (tirar boas notas, passar de ano), tem um papel de recompensa, não para o aluno que estudou e que se esforçou, mas para os pais e professores que insistiram que ele estudasse ou que o ajudaram a estudar. Significa, pois, que os sucessos não são entendidos intrinsecamente, mas sim extrinsecamente. Por outro lado, o resultado final negativo (tirar uma nota negativa, não passar de ano) tem um papel reforçador de sentimentos de insegurança, de medo e de receio, traduzido em expressões como “*não sou capaz*”, “*eu não consigo*”, “*tenho que me concentrar mais*”, entre outros. Ora, perante um resultado negativo e

compreendendo que desiludiu os pais e professores, o aluno tenderá a assumir como sua culpa para a situação, internalizando-a. Ao fazê-lo acaba por gerar, dentro de si mesmo, uma ansiedade perante o processo avaliativo já que não pretende que os pais e os professores fiquem desiludidos com a sua performance escolar.

Este mecanismo de radicar os sucessos escolares para os pais ou professores (externos) e os insucessos escolares para si próprio (internos) pode, à luz das teorias comportamentais, pressupor que se trata de uma aprendizagem que o aluno realizou. A criança aprendeu que o resultado positivo do seu esforço deve proporcionar felicidade aos seus pais e professores, enquanto o resultado negativo apenas pressupõe de que não foi capaz de atingir as expectativas que dele se esperam. Quando a criança percebe que não consegue chegar a essas expectativas ou quando essas expectativas são demasiadamente exigentes, no seu ponto de vista, acabam por se encontrar exposta a uma fonte geradora de ansiedade.

Perante os resultados encontrados, consideramos que foram confirmadas as duas hipóteses de orientação que sustentaram o presente estudo empírico.

## REFLEXÕES FINAIS

O presente trabalho pretendeu analisar os níveis de ansiedade face aos testes de crianças que frequentam o 1.º ciclo do ensino básico. Os resultados encontrados permitem tecer algumas considerações que nos parecem interessantes.

Podemos, dos resultados encontrados, sublinhar três conclusões:

- a) A primeira, refere-se à existência de uma ansiedade generalizada nos alunos do 1.º ciclo do ensino básico, nomeadamente, no seio daqueles que frequentam o 3.º e o 4.º ano do 1.º ciclo, constatando-se níveis crescentes de ansiedade face aos testes em função dos três períodos escolares;
- b) A segunda, refere-se ao facto do nível socioeconómico e da idade serem variáveis influenciadoras dos níveis de ansiedade nestas crianças, verificando-se que são as crianças pertencentes aos níveis socioeconómicos médio e médio baixo que possuem mais níveis de ansiedade e as crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos de idade;
- c) A terceira relativa ao facto da Prova de Aferição, realizada pelos alunos do 4.º ano no terceiro período, apresentar índices de correlações superiores e significativos com os níveis de ansiedade face aos testes.

Apesar de não haver estudos sobre a ansiedade face aos testes em crianças do 1.º ciclo do ensino básico, o presente estudo deixa em aberto a possibilidade de este pressuposto poder ser uma realidade no seio destas crianças, tal como acontece em outros estudos realizados em crianças de outros anos escolares (Cassady, 2002; Magalhães, 2007; Rosário & Soares, 2003, 2004; Rosário et al., 2008).

De facto, tal como Boruchovitch e Costa (2001) anunciaram, os professores necessitam de aprender a lidar e saber como prevenir a ansiedade dos alunos no dia-a-dia da sala de aula, ajudando-os a exercer um maior controlo sobre ela, reduzindo, assim, os seus efeitos negativos para a aprendizagem e para o rendimento académico.

Os professores podem contribuir muito para a redução da ansiedade em sala de aula, com o recurso a certos procedimentos, como sendo, prover os alunos com instruções sobre formas adequadas de estudo; possibilitando oportunidades para que os alunos ansiosos possa falar em pequenos grupos ou responder a perguntas com respostas curtas (do tipo “*sim*” ou “*não*”); utilizar e desenvolver atividades que envolvam uma aprendizagem cooperativa; esclarecendo o objetivo das provas; evitando pressões de tempo nas situações de avaliação, desdramatizar as situações de avaliação clarificando a importância da mesma num sentido positivo; determinar um espaço de tempo que assegure que todos os alunos consigam completar a prova; variar os tipos de avaliação, entre outras (Magalhães, 2007).

Por outro lado, também os pais podem ser orientados no sentido de ajudarem os seus filhos nas aprendizagens que realizam, já que, tal como Davies et al. (1997) assinalam, quando os pais se envolvem na educação dos filhos, o seu aproveitamento é maior. Os pais devem preocupar-se em estruturar um ambiente físico e social no momento de estudar, identificando os possíveis aspetos que podem interferir ou dar suporte positivo ao estudo, desenvolvendo a ideia de que mais importante que o tempo gasto a estudar é a forma como se estuda. Estes aspetos ao serem proporcionados à criança permitirão um maior controlo e uma gestão mais adequada da sua ansiedade.

De facto, se as crianças tiverem oportunidade, desde cedo, de utilizarem as estratégias de aprendizagem adequadas ao longo da sua vida académica, o seu repertório de estratégias de aprendizagem tornar-se-ia mais complexo e flexível, possibilitando um maior controlo das variáveis emocionais, como é a ansiedade.

Para o desenvolvimento destas estratégias de aprendizagem é crucial o envolvimento das figuras mais significativas para as crianças, de entre as quais destacamos os pais e os professores. Estes foram percecionados como agentes que não influenciavam, diretamente, a sua ansiedade face aos testes, todavia, âncoras importantes da sua ansiedade, nomeadamente, quando desdramatizam as consequências de uma avaliação negativa. A perceção das crianças relativamente ao apoio concedido por estas figuras de referência

acabará por ser fortalecida, permitindo o desenvolvimento de uma maior autoestima, melhor autoconceito e, conseqüentemente, a construção inevitável de um *locus* de controlo interno e de uma motivação intrínseca nos alunos.

Por conseguinte, os pais poderão fortalecer a autoconfiança dos seus filhos se adotarem comportamentos que sejam tidos como âncoras seguras, como por exemplo, ajudá-los na realização das tarefas escolares, na preparação das avaliações, entre outros, bem como a dosearem as expectativas que depositam nos seus filhos, encontrando estratégias mais eficazes para que os mesmos compreendam que o resultado a que chegarão deverá ser proporcional ao esforço que realizaram, ao invés de adotarem punições que, muitas vezes, podem não ser eficazes, já que reforçam positivamente, comportamentos indesejáveis.

Não obstante a colaboração participativa dos pais e dos professores, é importante referir que uma abordagem preventiva face à ansiedade face aos testes implica, necessariamente, entre outras dimensões, uma formação adequada dos professores no contexto escolar. Esta formação poderia ser ao nível da formação inicial dos professores, com a introdução de módulos ou seminários nas cadeiras vocacionadas para a prática pedagógica e nas diferentes ações de formação que são proporcionadas pelos centros de formação de professores.

Muitas vezes, os professores não conseguem ser eficazes em abordagens como esta da ansiedade face aos testes, já que requerem uma intervenção individual nem sempre compatível com um elevado número de alunos por turma. Por esse motivo, compreende-se que a pressa e a focalização no resultado, mais do que no processo, sejam ingredientes que facilitam a ansiedade face aos testes. É importante não esquecer que, o próprio contexto escolar que exige que os alunos sejam confrontados com a sua performance e a dos demais, poderá, por si só, ser uma fonte de tensão, já que o processo de comparação e a ideia de competição se encontra patente nas relações que se estabelecem.

Este trabalho possui algumas limitações de carácter metodológico. Assim, consideramos que os resultados agora encontrados, apesar de serem um

ponto de partida para futuras investigações, não são passíveis de ser generalizados, não só devido ao número de alunos que participaram no presente estudo, como também pelo facto dos mesmos pertencerem à mesma escola. Por conseguinte, consideramos que futuras investigações devem ser preconizadas no seio dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico, considerando-se um maior número de alunos e de diferentes escolas, no sentido de se realizar uma comparação mais acurada dos resultados.

Um outro aspeto que consideramos que poderá ser melhorado em futuras investigações prende-se com a utilização de grelhas de observação sistematizada. Apesar de não termos utilizado grelhas de observação sistematizada, os dados foram registados de forma esporádica e foram integrados na nossa reflexão ao longo do trabalho. Seria importante que em trabalhos futuros este ponto pudesse ser melhorado, como procedimento para complementar o estudo.

Por outro lado, consideramos igualmente que outras variáveis poderiam ser consideradas em estudos futuros, nomeadamente, a relação da ansiedade face aos testes e o resultado final (nota) por período, número de reprovações e dificuldades de aprendizagem evidenciadas. Cremos que estas variáveis poderiam aportar uma nova perspetiva de análise e de compreensão da ansiedade face aos testes nas crianças do 1.º ciclo do ensino básico.

Por fim, não poderíamos deixar de referir que o presente estudo constituiu-se num enorme desafio, por duas razões fundamentais: a primeira, pelo facto de abordar uma temática que não se encontra diretamente relacionada com a nossa área de formação e por isso, novos conceitos, novas ideias e novas aprendizagens tiveram que obrigatoriamente ser preconizadas; a segunda, pelo facto de termos avançado com uma investigação cujos resultados se mostraram animadores na compreensão da ansiedade face aos testes em alunos do 1.º ciclo, com quem diariamente trabalhamos. Consideramos, portanto, que o saber mais e o perceber melhor este fenómeno é uma mais-valia importantíssima para a nossa prática educativa, alertando-nos para o facto de ser necessário que os professores preparem os seus alunos para as diferentes transições escolares, proporcionando-lhes condições

facilitadoras de adaptação a cada mudança de ciclo. Seria, de alguma forma interessante, que existissem programas de apoio à transição escolar que fossem específicos e que se centrassem, entre outras, nas estratégias para lidar com a ansiedade.

É importante que, na sociedade moderna, onde cada vez mais se impõe a cultura da competição desmesurada, se torne imperativo dotar as crianças de tenra idade com ferramentas que possam contribuir para uma melhor adaptação a estes ambientes de competição.

Neste processo, a escola, enquanto contexto educacional privilegiado, pode desempenhar um papel crucial, ao permitir que os alunos aprendam a autorregular a sua aprendizagem, lidando adequadamente com as situações de avaliação. A escola pode e deve avaliar, escolher e treinar as competências de confronto, dotando os seus alunos de aptidões importantes de controlo e de gestão da ansiedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcará, A., & Guimarães, S. (2007). A instrumentalidade como uma estratégia motivacional. *Psicologia Escolar Educacional*, 11 (1), 177-178.
- Almeida, A. (1999). *Emoção na sala de aula*. S. Paulo: Papirus.
- Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Alves, J. (2004) A visualização mental no treino psicológico. *Treino desportivo*, 24, 4-11.
- American Psychological Association (APA). (1996). *DSM IV – Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* (4ª ed.). Lisboa: Climepsi.
- Amorim, M. (2000). *Detecção de atrasos de linguagem em idade pré-escolar: Validação do questionário linguagem e comportamento aos três anos e meio*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Anderson, S. B., & Sauser Jr., W. I. (1995). Measurement of test anxiety: An overview. In C. D. Spielberger & P. R. Vagg (Eds.), *Test anxiety: Theory, assessment and treatment* (pp. 15-34). Washington: Taylor & Francis.
- Baptista, A. (2000). Perturbações do medo e da ansiedade: Uma perspectiva evolutiva e desenvolvimental. In I. Soares (Coord.), *Psicopatologia do desenvolvimento: trajetórias (in) adaptativas ao longo da vida* (pp. 89-142). Coimbra: Quarteto.
- Barling, J., Zacharatos, A., & Hepburn, G. (1999). Parent's job insecurity affects academic performance through cognitive difficulties. *Journal of Applied Psychology*, 84 (3), 437-444.
- Barlow, D. H. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, 12, 1247-1263.
- Barrondo, S., Sánchez-García, J., González, J., Fernández, C., & Suárez, L. (2001). Epidemiología. In J. Garcia, M. Garcia, M. Garcia-Portilla & P. Martínez (Eds.), *Transtornos de ansiedad y trastornos depresivos en atención primaria* (pp.1-16) Espanha: Masson.
- Barros, J., Barros, A., & Neto, F. (1993). *Psicologia do controlo pessoal: Aplicações educacionais, clínicas e sociais*. Braga: Instituto de Educação – Universidade do Minho.

- Becker, F. (2003). *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Benson, J., & Tippets, E. (1990). Confirmatory factor analysis of the Test Anxiety Inventory. In C.D. Spielberger & R. Diaz-Guerrero (Eds.), *Cross-Culture Anxiety* (pp. 149-156). New York: Hemisphere/Taylor-Francis.
- Besharat, M. (2003). Parental perfectionism and children's test anxiety. *Psychological Reports*, 93 (3), 1049-1055.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1999). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogenschneider, K. (1997). Parental involvement in adolescent schooling: Proximal process with transcontextual validity. *Journal of Marriage and the Family*, 59, 718-733.
- Boruchovitch, E. (2009). *A motivação do aluno* (4.ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Bowlby, J. (1990). *Apego: A natureza do vínculo* (Vol. 1). São Paulo: Martins Fontes.
- Bradley, B. P., Mogg, K., & Millar, N. H. (2000). Covert and overt orienting of attention to emotional faces in anxiety. *Cognition and Emotion*, 14, 789-808.
- Brás, J. (1987). Controlo emocional. *Ludens*, 11 (4) Jul.-Set, 31-47.
- Brazelton, B., & Cramer, G. (1989). *A relação mais precoce: Os pais, os bebés e a interação precoce*. Lisboa: Terramar.
- Brazelton, T., & Greenspan, S. (2000). *A criança e o seu mundo – Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cano-Garcia, F. (2000). Clima familiar y apoyo parental: Incidencia en el rendimiento escolar. In A. M. Fontaine (Ed.), *Parceria família-escola e desenvolvimento da criança* (pp. 223-239). Lisboa: Edições Asa.
- Carillho, M., & Sánchez, J. (1991). Segmentación fonológico-silábica y adquisición de la lectura: Un estudio empírico. *Comunicación, Lenguaje e Educación*, 9, 109-116.

- Carrasco, J., & Hernández, J. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp.
- Carvalho, J. A. (1999). A expressão escrita: Factores de sucesso escolar. In P. Feytor Pinto (Org.), *3º encontro Nacional da Associação de Professores de Português. Português, proposta para o Futuro: Transversalidades, gramática, avaliação* (pp. 89-97). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cassady, J. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27 (2), 270-295.
- Castillo, A (2000). Desarrollo de la personalidad infantil: implicación de padres y profesores. In A. M. Fontaine (Ed.), *Parceria família-escola e desenvolvimento da Criança* (pp. 143-164). Lisboa: Edições Asa.
- Castro, M. (2001). *A linguagem em crianças de 2 a 4 anos no contexto creche/jardim-de-infância ou no contexto familiar*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Castro, S., & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Clarke, A. M., & Clarke, A. D. (1994). Variations, deviations, risk, and uncertainties in human development. In S. Chess & A. Thomas (Eds.), *Prevention and Early Intervention: Individual Differences as Risk Factors for the Mental Health of Children* (pp. 83-91) New York: Brunner, Mazel.
- Costa, E., & Boruchovitch, E. (2004). Compreendendo relações entre estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental de Campinas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (1), 15-24.
- Cubero, R., & Moreno, M. (1995). Relaciones sociales: Familia, escuela, compañeros. Años escolares. In J. Palacios, A., Marchesi & C. Coll (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación* (pp. 285-296). Madrid: Alianza Editorial.
- Cultrona, C., Cole, V., Colangelo, N., Assouline, S., & Russel, D. (1994). Perceived parental social support and academic achievement: An attachment theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 369-378.
- Cunha, C., & Ferla, L. (2002). *Manual do professor – Facilitando a aprendizagem*. S. Paulo: Instituto de Estudos Avançados.
- Damáσιο A. (2000). *O erro de Descartes, emoção, razão e cérebro humano* (21ª Ed.). Sintra: Publicações Europa-América.

- Damásio A. (2003). *Ao encontro de Espinosa: As emoções sociais e a neurologia do sentir* (3ª Ed.). Publicações Europa-América.
- Davies, D., Marques, R., & Silva, P. (1997). *Os professores e as famílias*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Demo, P. (2002). *Complexidade e aprendizagem: A dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas.
- Diez, J. (1994). *Família-escola, uma relação vital*. Porto: Porto Editora.
- Driscoll, R. (2007). Westside test anxiety scale validation. *Education Resources Information Center*, 6.
- Dutke, S., & Stöber, J. (2001). Test anxiety, working memory and cognitive performance: Supportive effects of sequential demands. *Cognition & Emotion*, 15 (3), 381-389.
- El-Zahhar, N. (1991). Cultural and sexual differences in test anxiety, trait anxiety, and arousability: Egypt, Brazil, and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 22, 238-249.
- Everson, H., & Millsap, R. (1991). Isolating gender differences in test anxiety: A confirmatory factor analysis of the Test Anxiety Inventory. *Educational & Psychological Measurement*, 51, 243-251.
- Fan, X., Chen, M., & Matsumoto, A. (1997). Gender differences in mathematics achievement: Findings from the National Longitudinal Study of 1988. *Journal of Experimental Education*, 65, 229-242.
- Faria, L. (1995). Estudo dos efeitos diferenciais da configuração familiar na realização escolar e atribuições causais de adolescentes. *Psicologica*, 14, 59-64.
- Faria, L. (2003). A importância do auto-conceito em contexto escolar. In C. Pires, P. Costa, S. Brites & Ferreira, S. (Org.), *Psicologia, Sociedade & Bem-Estar* (pp. 87-98). Leiria: Editorial Diferença.
- Faria, L., Pepi, A., & Alesi, M. (2004). Concepções pessoais de inteligência e auto-estima: Que diferenças entre estudantes portugueses e italianos?. *Análise Psicológica*, 4 (23), 747-764.
- Felner, R., Brand, S., Adan, A., Mulhall, P., & Evans, E. (1995). Socioeconomic disadvantage, proximal environmental experiences, and socioemotional and academic adjustment in early adolescence: Investigation of a mediated effects model. *Child Development*, 66, 774-792.

- Fonseca, F. (1997). *Psiquiatria e psicopatologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, V. (1984). *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso escolar: Abordagem psicopedagógica às dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Editorial Âncora.
- Fontaine, A. (1985). Motivação para a realização de adolescentes: Perspectiva cognitivo-social das diferenças de sexo e de classe social. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 53-68.
- Formosinho, J., Azevedo, J., & Cruz, J. (1985). A relação entre *locus* de controlo e empenhamento dos professores na escola: Alguns dados preliminares. In J. F. Cruz, L. Almeida & O. Gonçalves (Eds.), *Intervenção Psicológica na Educação* (pp. 227-236). Porto: A.P.L.P.
- Furtado, J. A. (1994). *O livro e a leitura: O processo educativo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- García, M. García, E., Piñero, M., & Sánchez, J. (2001). Interpretación y delimitación de la naturaleza de los trastornos de ansiedad y depresivos. In J. Garcia, M. Garcia, M. Garcia-Portilla & P. Martínez (Eds.), *Trastornos de ansiedad y trastornos depresivos en atención primaria* (pp. 37-46) Espanha: Masson.
- Garrido, I. (1990). Motivacion, emocion y accion educativa. In L. Mayor & F. Tortosa (Eds.), *Ámbitos de aplicacion de la psicologia motivacional* (pp. 284-343). Bilbao: Desclee de Brower.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquirito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gierl, M., & Rogers, W. (1996). A confirmatory factor analysis of the Test Anxiety Inventory using Canadian high school students. *Educational and Psychological Measurement*, 56, 315-324.
- Giorgi, P. (1980). *As crianças e as suas instituições. A família – A escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Godinho, M. (2002). *Controlo motor e aprendizagem - Fundamentos e aplicações*. Porto: FMH Edições.
- Grawitz, M. (1993). *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Dalloz.
- Graziani, P. (2005). *Ansiedade e perturbações da ansiedade* (1ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.

- Green, J., & Oliveira, M. (1991). *Testes estatísticos em Psicologia*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Guerra, J. (1999). A escrita na aula de português: Algumas considerações. *Palavras, 14*, 31-33.
- Hancock, D. (2001). Effects of test anxiety and evaluative threat on students' achievement and motivation. *Journal of Educational Research, 94* (5), 284-90.
- Haro, E. (2000). Educación familiar y desarrollo de los hijos. In A. M. Fontaine (Ed.), *Parceria família-escola e desenvolvimento da Criança*. (pp. 19-30). Lisboa: Edições Asa.
- Hofflich, A., Hughes, A., & Kendall, P. (2006). Somatic complaints and childhood anxiety disorders. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 6*, 229-242.
- Hynd, G. (1995). Brain morphology and neurolinguistic relationships in developmental dyslexia. In C. Leon & R. Joshi (Eds.), *Developmental and acquired dyslexia: neuropsychological and neurolinguistic perspectives* (pp. 20-21). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kaplan, H., Martin, S., & Robbins, C. (1984). Pathways to adolescent drug use: Self-derogations, peer influence, weakening of social controls, and early substance use. *Journal of Health and Social Behavior, 25*, 270-289.
- Kaplan, H., Sadock, B., & Grebb, J. (1997). *Compêndio de psiquiatria: Ciências do comportamento e psiquiatria clínica*. S. Paulo: Artes Médicas.
- Lakatos, E., & Marconi, M. (1996). *Técnicas de pesquisa* (3ª edição). São Paulo: Editora Atlas.
- Lens, W. (1994). Motivation and learning. In T. Husen & T. Postlethwaite (Orgs.), *The international encyclopedia of education* (pp. 3936-3942). United States: Pergamon.
- Lourenço, O., & Barros, A. (1997). Locus de controlo e os seus descontentes. *Revista Portuguesa de Educação, 10* (1), 49-74.
- Machado, R. (1992). *Angústia e ansiedade*. Lisboa: G & Z Edições.
- Magalhães, A. (2007). *Ansiedade face aos testes, género e rendimento académico: Um estudo no ensino básico*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal.

- Marques, J., De Rose, T., Del'Arco, L., & Martini, M. (2006). Intervenção para a promoção do autoconceito: Combinando *feedback* focalizado internamente e *feedback* atribucional em situação de tutoria de leitura. In Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Org.), *Resumos/Abstracts, VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. São João Del Rei: Minas Gerais.
- Marques, R. (2001). *Professores, família e projecto educativo*. Lisboa: Edições Asa.
- Martini, M., & Boruchovitch, E. (1999). As atribuições de causalidade, o desenvolvimento infantil e o contexto escolar. *Psico-USF*, 4 (2), 23-36.
- Martini, M., & Boruchovitch, E. (2004). *A teoria da atribuição de causalidade: Contribuições para a formação e atuação de educadores*. São Paulo: Alínea.
- Martins, T. (1999). Auto-conceito dos alunos com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia, Educação e Cultura*, 3, 73-88.
- Masi, G., Mucci, M., & Millepiedi, S. (2001). Separation anxiety disorder in children and adolescents: Epidemiology, diagnosis and management. *CNS Drugs*, 15 (2), 93-104.
- Menezes, I. (1990). Desenvolvimento no contexto familiar. In B. P. Campos (Ed.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens* (pp. 51-92). Lisboa: Universidade Aberta.
- Montgomery, S. (2000). *Ansiedade e depressão*. Lisboa: Climepsi.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Mwamwenda, T. (1993). Gender differences in test anxiety among South African University students. *Perceptual and Motor Skills*, 76, 554-560.
- Mwamwenda, T. (1994). Gender differences in scores on test anxiety and academic achievement among South African University graduate students. *South African Journal of Psychology*, 24, 228-231.
- Odriozola, E. (2001). *Perturbações da ansiedade na infância*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Oliveira, J. (1994). *Psicologia da educação familiar*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematical performance of entering middle school children. *Contemporary Educational Psychology, 24*, 124-139.
- Papalia, D., & Olds, S. (2000). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, auto-conceito e rendimento académico. *Análise Psicológica, 1* (22), 235-244.
- Peixoto, L. (1999). *Auto-estima, inteligência e sucesso escolar*. Braga: APPACDM.
- Peixoto, L., & Mesquita, A. (1990). A auto-estima, o nível intelectual e o sucesso escolar. *Revista portuguesa de Educação, 3* (2), 87-99.
- Peleg-Popko, O. (2002). Children's test anxiety and family interaction patterns. *Anxiety, Stress & Coping, 15* (1), 45-59.
- Piaget, J. (2000). *Seis estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Pinto, A. (2001). *Psicologia geral*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pinto, M. G. (1999). *Saber viver a linguagem: Um desafio aos problemas de literacia*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rebello, P. (2004). Família, género e insucesso escolar. *Psicologia, Educação e Cultura, 8* (1), 53-66.
- Ribeiro, J. (1990). Desenvolvimento intelectual. In B. P. Campos (Ed.), *Psicologia do desenvolvimento e educação* (pp. 49-92). Lisboa: Universidade Aberta.
- Rosário, P., & Soares, S. (2003). Ansiedade face aos testes e realização escolar no Ensino Básico Português. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 8* (10), 1138-1163.
- Rosário, P., & Soares, S. (2004). Questionário de ansiedade face aos testes (QAT). In L. Almeida, M. Simões, C. Machado & M. Gonçalves (Eds.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa* (Vol. II, pp. 39-51). Coimbra: Quarteto Editora.

- Rosário, P., Núñez, J., Salgado, A., González-Pienda, J., Valle, A., Joly, C., & Bernardo, A. (2008). Ansiedad ante los exámenes: Relación con variables personales y familiares. *Psicothema*, 20, 4, 563-570.
- Rouxel, G. (2000). Cognitive-affective determinants of performance in mathematics and verbal domains of gender. *Learning and Individual Differences*, 12, 287-311.
- Salvador, C. (2008). *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Seipp, B., & Schwarzer, C. (1996). Cross-cultural anxiety research: A review. In C. Scharwarzer & M. Zaidner (Eds.), *Stress, anxiety, and coping in academic settings* (pp. 13-68). Tubingen, Germany: Francke-Verlag.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Smith, C., & Strick, L. (2001). *Dificuldades de aprendizagem de A a Z: Um guia completo para pais e educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Soares, I. (1996). *Representação da vinculação na idade adulta e na adolescência*. Braga: Universidade do Minho.
- Soares, S. F. (2002). *A Ansiedade face aos testes: Um estudo no ensino básico*. Tese de Mestrado. Braga: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Minho.
- Spielberger, C. (1979). *Tensão e ansiedade. A psicologia e você*. Lisboa: Casa do Livro.
- Spielberger, C. D. (1980). *Test Anxiety Inventory: Preliminary professional manual*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D., & Vagg, P. R. (1995). Test anxiety: A transactional process. In C. D. Spielberger & P. R. Vagg (Eds.), *Test anxiety: Theory, assessment and treatment* (pp. 3-14). Washington: Taylor & Francis.
- Stevanato, I., Loureiro, R., Linhares, M., & Marturano, E. (2003). Auto-conceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo*, 8 (1), 67-76.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (1999). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Taveira, M. C. (1990). Problemas de realização escolar. In B. P Campos (Ed.). *Psicologia da Educação e do desenvolvimento de jovens* (pp. 3-14). Lisboa: Universidade Aberta.

- Torres, R., & Fernández, P. (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. Amadora: McGraw-Hill.
- Valett, R. (1989). *Uma abordagem neuropsicológica para a educação de crianças com graves desordens de leitura*. S. Paulo: Editora Manole.
- Vaz Freixo, M. (2010). *Metodologia científica: Fundamentos, métodos e técnicas* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Vaz-Serra, A. (1988). O auto-conceito. *Análise Psicológica*, 2 (6), 101-110.
- Vigil-Colet, A., Lorenzo-Seva, U., & Condon, L. (2008). Development and validation of the statistical anxiety scale. *Psicothema*, 20 (1), 174-186.
- Vigotski, L. (1999). *O desenvolvimento psicológico na infância*. S. Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wolters, C., Yu, S., & Pintrich, P. (1996). The relation between goal orientation and Student's motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238.
- Yin, R. (1994). *Case study research – Design and methods* (2ª ed.). London: Sage Publications.
- Zeidner, M. (1998). *Test Anxiety: The state of art*. New York: Plenum.
- Zeidner, M., & Safir, M. (2001). Sex, ethnic, and social differences in test anxiety among Israeli adolescents. *Journal of Genetic Psychology*, 150, 175-185.
- Zubeidat, I., Fernández-Parra, A., Sierra, J., & Salinas, J. (2007). Comorbilidad de la ansiedad social específica y generalizada en adolescentes españoles. *Psicothema*, 19 (4), 654-660.

**ANEXOS**

---

## ANEXO I – ESCALA DE ANSIEDADE DE WESTSIDE

### Modo de responder:

Em cada questão são apresentadas cinco opções, das quais só podes escolher **apenas uma**:

5	4	3	2	1
Sempre verdadeiro	Frequentemente verdadeiro	Metade das vezes verdadeiro	Às vezes verdadeiro	Nunca verdadeiro

Deves marcar com uma **crux (x)** no quadrado que mais corresponde ao teu caso. Responde a todas as questões e confere antes de entregares.

		5	4	3	2	1
1	Quanto mais próximo estou de um teste importante, mais difícil é para mim concentrar-me no estudo					
2	Quando estudo para os meus testes, receio não me lembrar da matéria					
3	Durante os testes importantes, penso que estou a responder mal ou temo que possa falhar					
4	Eu perco a concentração em testes importantes e não consigo recordar a matéria que eu sabia antes do teste					
5	Lembro-me facilmente das respostas às questões dos testes, depois de o teste terminar					
6	Preocupo-me tanto antes de um teste importante que me sinto cansado/a para dar o meu melhor no teste					
7	Quando tenho testes importantes sinto-me mal-disposto/a					
8	Sinto a minha cabeça vazia, quando estou a fazer testes importantes					
9	Depois dos testes, fico preocupado/a a pensar se os fiz bem					
10	Eu evito fazer os testes, porque sinto que tudo o que eu possa fazer não será o suficiente. Eu quero fazer as coisas perfeitas.					

## **ANEXO II – ESCALA DE WARNER**

### **(COM BASE NA PROFISSÃO)**

#### **I - Classe Alta:**

- Grandes patrões e proprietários da indústria, comércio, serviços e agrícolas
- Profissões liberais tradicionais de elevada competência
- Gestores e quadros superiores de elevada competência técnica e/ou administrativa

#### **II - Classe Média Alta:**

- Médios patrões e proprietários da indústria, comércio, serviços e agrícolas
- Quadros administrativos e técnicos superiores: administração pública/empresas privadas
- Profissões liberais, técnicas e equiparadas de competência média

#### **III - Classe Média:**

- Proprietários de pequenas indústrias: pequeno comércio, agrícolas que trabalham as suas próprias Terras
- Empregados de escritório e profissões equiparadas do comércio e indústria
- Empregados de comércio (balcão) e profissões equiparadas

#### **IV - Classe Média Baixa:**

- Operários e trabalhadores qualificados:
- Especializados
- Semiespecializados

#### **V - Classe Baixa:**

- Operários não qualificados
- Trabalhadores dos serviços domésticos e profissões equiparadas
- Camponeses, pescadores e profissões equiparadas

### **ANEXO III – GUIÃO DE ENTREVISTA**

11. Os teus pais ajudam-te a estudar quando tens um teste? Como o fazem?
12. Achas que eles se preocupam com as tuas notas? Porquê?
13. E os teus professores, eles ajudam-te a estudar quando tens um teste? Como o fazem?
14. Achas que eles se preocupam com as tuas notas? Porquê?
15. Quando ficas preocupado com um teste com quem falas sobre isso?
16. Quando tens uma nota má como reagem os teus pais? E os teus professores?
17. O que sentes/pensas quando vais fazer um teste e não estudaste?
18. O que fazem/dizem os teus pais quando tens um teste negativo? E os teus professores?
19. Como é que tu te sentes com o facto de ter que fazer uma Prova de Aferição?
20. Achas que essa prova é mais fácil ou mais difícil? Porquê?
21. Para esta prova vais ter ajuda dos teus pais para estudares? E dos teus professores?
22. Achas que os teus pais te fazem sentir mais “nervoso” com a mesma? Porquê?
23. E os teus professores, achas que eles te fazem sentir mais “nervoso” com essa prova?