

## Introdução

O presente estudo foi desenvolvido com o propósito de proporcionar um trabalho de comunicação da aprendizagem das competências de investigação psicológica, representando um útil contributo para a área de actuação em que se integra - obtenção do grau de mestre (2º Ano - 2º Ciclo). Este envolve a apresentação teoricamente fundamentada de uma investigação que representa um contributo pertinente para a Psicologia, tomando em conta o estado da arte numa dada temática, a delimitação de estudo, a selecção fundamentada das metodologias para a sua abordagem, a recolha de dados e respectivo tratamento estatístico e interpretativo.

As emoções constituem hoje, tal como em toda a história precedente, um dado incontornável da nossa realidade, sendo possível retrazar as manifestações de interesse pelo seu estudo e entendimento até pelo menos à Antiguidade Clássica (Solomon, 2000). A abordagem científica das emoções teve início no século XIX, a partir do estudo de Charles Darwin (1872) sobre as expressões emocionais no Homem e no animal. Posteriormente, ao segundo quartel do século XX assistiu-se ao advento de novos paradigmas de estudo, grandemente determinados pela evolução das tecnologias disponíveis para a abordagem não invasiva da fisiologia e neurologia funcional da emoção (Pereira, Fonseca & Mónica, 2007).

Sabe-se hoje que as emoções são as “jóias” da regulação automática das nossas vidas: as emoções no sentido estrito do termo - desde a alegria à mágoa, desde o medo ao orgulho, desde a vergonha à simpatia (Lolord & André, 2002). Contudo, o estudo sobre as emoções representa, ainda, um papel lacunar na área da Psicologia, nomeadamente quando falamos de contextos específicos, tal como o contexto académico. Apesar disso, deve sublinhar-se um reconhecimento, por parte dos investigadores, sobre a importância atribuída à variedade de emoções experienciadas no contexto educacional e ao seu impacto na aprendizagem, sucesso académico e bem-estar geral dos alunos, pelo que nos últimos anos se tem verificado um interesse crescente por esta temática (Gross, 2007).

Por conseguinte, é objectivo primordial do presente trabalho o estudo em torno do processo de auto-regulação emocional na adolescência, com o propósito de se promover uma melhor compreensão e clarificação sobre esse tópico, visto se apresentar, até hoje, como uma temática, ainda, pouco investigada e, por isso, mal entendida. Assim, pode reconhecer-se a pertinência e relevância do presente estudo no âmbito da investigação psicológica, uma vez que, traz para o cenário da educação o tema das emoções, pouco abordado e frequentemente “eclipsado” nas encruzilhadas do quotidiano escolar. Como objectivos mais específicos, com este trabalho pretende-

se averiguar qual o impacto de variáveis emocionais e cognitivas no desempenho académico em jovens adolescentes, visando-se analisar qual a relação entre auto-regulação emocional, perfeccionismo, raciocínio e rendimento académico em alunos do 9º ano (Ensino Básico-3º Ciclo).

Um dos aspectos preponderantes da presente investigação reside, assim, no facto de serem questionados os tradicionais dualismos do pensamento ocidental e compartilharem da premissa de que cognição e afectividade, razão e emoção, são dimensões indissociáveis no funcionamento psíquico humano. Esse facto, por si só, parece lançar um grande desafio a todos os profissionais de educação: incorporar essa premissa, na organização e estruturação do trabalho educativo quotidiano (Lolord & André, 2002).

Quanto à sua estrutura, o presente trabalho encontra-se dividido em duas grandes partes, correspondendo a primeira parte do mesmo a um enquadramento teórico acerca da temática, enquanto que a segunda parte trata da componente empírica do estudo. Essas duas partes encontram-se, ainda, sub-divididas em 7 capítulos distintos, que passaremos a descrever sumariamente.

Numa primeira parte do trabalho procedeu-se, portanto, à realização de uma contextualização teórica, com o propósito de procedermos a um enquadramento do tema a trabalhar no estudo a concretizar, iniciando-se pela definição e exploração do construto auto-regulação emocional. Tal como supra referido, o objectivo da presente investigação consistiu, essencialmente, no estudo da auto-regulação emocional num contexto específico: o contexto académico. Assim, o primeiro capítulo, integrado nesta parte teórica, tem como finalidade a clarificação desse mesmo construto no domínio académico, para uma melhor compreensão do seu impacto na aprendizagem, pelo que foram abordados tópicos como: a Ansiedade face aos Testes; Ansiedade face aos Testes e Estratégias de *Coping*; Ansiedade face aos Testes e diferenças de género; Ansiedade de Desempenho em situações de actividade desportiva; e ainda, Auto-regulação emocional e rendimento académico. Num segundo capítulo iremos abordar a temática do perfeccionismo, incluindo-se a relação entre o perfeccionismo e a saúde mental, bem como a sua influência no contexto académico. Num terceiro capítulo é abordada a relação entre emoção e razão, mediante a realização de uma exposição teórica sobre a variável raciocínio, abordando-se a sua possível relação com os factores de ordem emocional.

Numa segunda parte do trabalho dedicamo-nos ao estudo empírico realizado, encontrando-se esta, também, sub-dividida em momentos distintos ou capítulos. Começamos pela focalização na conceptualização e metodologia, sendo apresentados os objectivos (gerais e específicos) do estudo, bem como a definição de hipóteses a testar; o segundo momento trata de todo o trabalho metodológico, sendo incluídas as características da amostra, descrição dos instrumentos de recolha de dados utilizados e procedimentos seguidos ao longo do estudo (capítulo 4 e 5). Finalmente, iremos proceder à apresentação e discussão dos resultados obtidos (capítulo 6 e 7), sendo apresentadas as conclusões finais do estudo, numa reflexão explicativa/construtiva sobre a

temática, assim como a consideração sobre as limitações do presente estudo e sobre possíveis linhas orientadoras relevantes para a investigações futuras a concretizar neste domínio.



---

## Parte I. | Enquadramento Teórico

## Parte I. | Enquadramento Teórico

Em pleno início do século XXI, o estudo sobre as emoções representa, ainda, um papel lacunar na área da Psicologia, nomeadamente no que concerne às vivências dos sujeitos em contexto académico (Almeida, 2001; Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002). Tal poderá ser explicado pela fase, de certo modo prematura, em que se encontram os trabalhos efectuados nesta área específica, predominando até ao momento um maior enfoque no domínio da ansiedade face aos testes (Elliot & Pekrun, 2007; Pekrun et al., 2002; Weiner, 2007).

Apesar disso, deve sublinhar-se o reconhecimento crescente da comunidade científica quanto à importância do estudo das emoções experienciadas pelos alunos, em contexto escolar (Cazorla, Utsumi, Santana, & Vita, 2008; Pekrun, Frenzel, Goetz, & Perry, 2007). A preocupação a este nível deve-se ao impacto que as vivências emocionais dos alunos acarretam no processo de aprendizagem e no sucesso académico, em particular, e na adaptação e desenvolvimento dos estudantes, em geral, ao longo das suas vidas (Zembylas & Fendler, 2007). De facto, pesquisas recentes têm debatido a importância do conhecimento emocional associado à predição de consequências de vida, pelo que o estudo no âmbito das variáveis de foro emocional se torna de enorme preponderância. Neste âmbito, vários estudos se têm focalizado em torno do sucesso das relações interpessoais. Estes têm revelado que pessoas mais empáticas e com boa capacidade de percepção e gestão das emoções vivenciam relações mais positivas com os outros, possuem uma maior rede social e estabelecem relacionamentos interpessoais de maior qualidade (Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001 in Bastian et al., 2005). Para além disso, estas possuem uma percepção de maior apoio parental e experienciam menos interações negativas com amigos próximos (Lopes, Salovey & Strauss, 2003), evidenciando também um maior comportamento pró-social, maior optimismo, maior auto-controlo em situações sociais, possuem habilidades sociais mais satisfatórias e uma maior satisfação conjugal (Bastian et al., 2005).

Por conseguinte, pode perceber-se que as emoções exercem uma profunda influência na vivência do ser humano, influenciando vários aspectos do funcionamento biológico, psicológico e social (Raver, 2004; Torres & Guerra, 2003). Já no que diz respeito ao contexto escolar, em específico, deve salientar-se que no que se reporta ao trabalho educativo quotidiano não existe uma aprendizagem meramente cognitiva ou racional, daí que quando os alunos interagem com os objectos de conhecimento, além dos seus pensamentos e comportamentos, não deixam “latentes”, também, os seus afectos e emoções (Arantes, 2002), daí a pertinência do presente estudo.

Seguidamente, e numa primeira instância, iremos debruçar-nos em torno do processo de auto-regulação emocional, nomeadamente em contexto escolar. Subsequentemente, no

enquadramento da temática serão abordados aspectos relativos à natureza biológica das emoções. A inclusão no trabalho de uma componente relativa à reflexão sobre as bases neurais dos processos envolvidos nas emoções considera-se de alguma pertinência, visto ser reconhecida uma profunda integração entre os processos emocionais, cognitivos e homeostáticos, pelo que melhor se poderá compreender as respostas fisiológicas individuais face a determinadas situações (Esperidião-António, Majeski-Colombo, Toledo-Monteverde, Moraes-Martins, Fernandes, Assis & Siqueira-Batista, 2008).

## **CAPÍTULO 1. | Auto-regulação Emocional**

A auto-regulação consta num processo através do qual os alunos activam e mantêm cognições, comportamentos e sentimentos (Castro, 2007; Lopes, 2004), sendo estes auto-gerados, sistemáticos e deliberadamente orientados, mediante as próprias metas do sujeito (Zimmerman & Schunk, 1989 in González-Pumariega, Pérez, Cabanach & Arias, 2002; Turner & Waugh, 2007; Turner & Husman, 2008).

O estudo sobre a auto-regulação só mais recentemente começou a dirigir-se para o domínio emocional (Schutz & Davis, 2000). No âmbito educativo, mais especificamente, o estudo sobre a auto-regulação emocional tem vindo a ganhar, gradualmente, maior notoriedade, sendo incluídos tópicos de discussão nos trabalhos de distintos autores sobre o papel das emoções neste contexto em particular (Pekrun et al., 2007; Schutz & Davis, 2000). Tal poderá estar relacionado com o facto do processo de auto-regulação envolver competências cognitivas, emocionais e sociais (especialmente as que estão envolvidas nas amizades e relações interpessoais), que resultam como preponderantes para a adaptação escolar e o sucesso académico dos estudantes (Evans & Rosenbaum, 2008; Eynde, Corte & Verschaffel, 2007; Machado, Veríssimo, Torres, Peceguina, Santos & Rolão, 2008; Vermunt, 2005).

A auto-regulação emocional corresponde a um processo que visa mudanças ao nível dos sentimentos, numa direcção desejada (Thompson, 1994 in Schutz & Davis, 2000; Phillips & Power, 2007). Assim, este construto envolve processos extrínsecos e intrínsecos responsáveis pela monitorização, avaliação e modificação das reacções emocionais, pelo que implica persistência na manutenção de comportamentos ao longo do tempo (Thompson, 1991). Para tal, os alunos recorrem a estratégias conscientes ou inconscientes, controláveis ou automáticas (Beauregard, Lévesque & Bourgouin, 2001), para manter, aumentar ou diminuir um ou mais componentes de resposta emocional, incluindo os sentimentos, acções e manifestações fisiológicas que constroem as emoções (Mocaiber, Oliveira, Pereira, Machado-Pinheiro, Ventura, Figueira & Volchan, 2008).

## 1.1. Biologia das emoções

O entendimento dos aspectos inerentes às bases neurais dos processos envolvidos nas emoções proporciona a oportunidade para uma melhor compreensão do comportamento humano (Damásio, 2003), pelo que a introdução do presente tópico, sobre a biologia das emoções, se considera pertinente.

Efectivamente, verifica-se que para uma maior compreensão do processo de auto-regulação emocional, surge como fundamental a realização de um trabalho focalizado em torno da génese das emoções, e portanto, torna-se relevante perceber como tal ocorre ao nível da formação neural (Goldin, McRae, Ramel & Gross, 2008). Isto porque embora os seres humanos possam ser evolutivamente equipados com um repertório básico de emoções primárias, há também fundações biológicas para os processos de regulação emocional, que alteram significativamente essas experiências emocionais primárias, que evoluíram para fornecer maior flexibilidade e eficiência no sistema emotivo-motivacional (Davidson, Fox & Kalin, 2007), daí a necessidade de um maior aprofundamento sobre esta temática.

Biologicamente, as emoções encontram-se, tipicamente, baseadas em aspectos físicos e sensoriais (Lazarus, 1999, in Decuir-Gunby & Williams, 2007), organizando-se e coordenando-se em respostas multi-sistémicas, como reacções a eventos ambientais (Levenson, 1988, in Thompson, 1991). Assim, os processos de regulação emocional são necessários, quer na promoção da flexibilidade comportamental (que as emoções ajudam a motivar e direccionar), como para permitir que os organismos respondam rápida e eficazmente a mudanças contextuais, pela manutenção da sua activação interna, com o propósito de melhorar o seu desempenho (Thompson, 1991).

Ao se partir da hipótese de que as emoções são processos fisiológicos que dependem de mecanismos anatómicos, as teorias que foram sendo propostas em direcção à fundamentação moderna da expressão emocional na biologia do cérebro culminaram, na metade do século passado, com a noção de Sistema Límbico (SL). O sistema límbico passou a representar uma espécie de revolução no pensamento científico porque abarca não apenas estruturas sub-corticais, como também áreas do neo-córtex. Actualmente compreende-se a expressão e a modulação das emoções através de interacções entre áreas subcorticais e corticais, atentando-se também a funções relacionadas aos hemisférios cerebrais (Darwich, 2005).

A partir da caracterização sobre o Sistema Límbico, actualmente, sabe-se que há uma profunda integração entre os processos emocionais, os cognitivos e os homeostáticos, pelo que melhor se poderá compreender as respostas fisiológicas individuais face a determinadas situações. Assim, reconhece-se que as áreas cerebrais envolvidas no controlo motivacional, na cognição e na memória fazem conexões com vários circuitos nervosos, os quais, através dos neurotransmissores, promovem respostas fisiológicas que relacionam o organismo ao meio (Sistema Nervoso Somático) e activam estruturas viscerais (Sistema Nervoso Visceral ou da vida vegetativa), essenciais para a

manutenção da constância do meio interno (homeostasia) (Esperidião-António, Majeski-Colombo, Toledo-Monteverde, Moraes-Martins, Fernandes, Assis & Siqueira-Batista, 2008).

Os circuitos relacionados com as emoções localizam-se em distintas regiões no encéfalo, possuindo inúmeras conexões com o córtex, área sub-cortical e estruturas infratentoriais (pertencentes ao tronco encefálico e cerebelo). Destacam-se as relações com o tronco encefálico, as quais facilitam sinapses, a substância reticular, núcleos como o rubro, o ambíguo e os formadores dos nervos cranianos, evidenciando-se os do III par (nervo oculomotor), VII par (nervo facial), IX par (nervo glossofaríngeo) e o X par (nervo vago), fazendo parte da porção craniana do Sistema Nervoso Parassimpático. A partir de então, um estímulo dirige-se ao cerebelo e a medula espinal, sendo distribuído por nervos espinais aos segmentos corporais e ao Sistema Nervoso Simpático pelos segmentos de T12 a L1 (toracolombar) e ao Parassimpático de S2 a S4 (parte sacral) (Esperidião-António et al., 2008).

Num trabalho em torno da área da regulação emocional, conduzido por investigadores da Universidade de Wisconsin-Madison, incidiu-se no estudo sobre os circuitos neurais associados especificamente à regulação das emoções. Neste estudo foi possível constatar que o processo de regulação emocional envolve regiões do Córtex Pré-frontal, a Amígdala, o Hipocampo, o Hipotálamo, o Córtex Cingulado Anterior, o Córtex Insular e o *Striatum* Ventral, entre outras estruturas interconectadas (Beauregard et al., 2001; Mocaiber et al., 2008).

Num estudo desenvolvido por Ochsner, Ray, Cooper, Robertson, Chopra, Gabrieli e Gross (2004), mediante a utilização do método de Ressonância Magnética Funcional, verificou-se que existe um aumento da actividade do Córtex Pré-frontal Lateral durante as estratégias de regulação emocional, tendo por sua vez, diminuído a actividade da Amígdala. Assim, constata-se que o Córtex Pré-frontal Lateral pode estar a modular a actividade da Amígdala, uma estrutura central no desencadeamento de respostas de carácter emocional. Nisto, o Córtex Pré-frontal Lateral não deverá possuir projecções neurais directas significativas para a Amígdala, sugerindo que esta inibição poderá suceder a partir da activação de uma estrutura intermediária (Davidson, Putnam & Larson, 2000).

Estudos desenvolvidos, neste âmbito, têm revelado que as diferenças individuais em dimensões como traço afectivo, níveis de ansiedade, tendências pró-sociais e perfil de assimetria de activação hemisférica cerebral influenciam a capacidade de regular as emoções (Davidson, Putnam & Larson, 2000; Mocaiber et al., 2008). Determinadas psicopatologias são parcialmente caracterizadas pela persistência de emoções negativas (Goldin et al., 2008), em que a incapacidade de regular os aspectos emocionais parece desempenhar um papel importante para o bem-estar do doente, tal como as relações que estabelece com os outros (Mocaiber, et al., 2008). Neste sentido, Lazarus refere que as emoções podem ser entendidas se atendermos às diferenças idiossincráticas de cada sujeito, pelo que se deve ter bem claro que o modo como os indivíduos assimilam os eventos (Lazarus, 1991), assim como a sua resposta aos mesmos, vai determinar o seu bem-estar, tendo influência nos comportamentos e aspectos fisiológicos (Levenson, 1999).

O Modelo de Gross (2002), conceptualizado com vista à explicação do processo de surgimento das emoções, bem como dos mecanismos de regulação subjacentes (in Mocaiber et al., 2008), indica-nos que as emoções têm o seu começo na avaliação de estímulos emocionais de origem interna ou externa. Quando avaliados, estes estímulos despoletam um conjunto de tendências a respostas, que envolvem o sistema fisiológico, comportamental e manifestações subjectivas. Activadas essas tendências, podem ser moduladas de várias maneiras, fornecendo a forma final à resposta inicial manifestada (Lerner & Keltner, 2000). Visto que as emoções são desencadeadas permanentemente, as estratégias de regulação poderiam ser diferenciadas em termos de quando surgiriam, durante os processos de origem e desenvolvimento da emoção (Gross, 1999a).

Neste modelo, essa modulação ocorreria por duas formas: antecedente à resposta ou focalizada na mesma (Gross, 1998). A regulação antecedente da emoção consiste na modificação da forma como a interpretação cognitiva é elaborada para diminuir o impacto emocional de uma situação antes que as tendências às respostas emocionais se tornem activas (Gross, 2002 in Mocaiber et al., 2008). Assim, segundo este autor, a regulação pode alterar a trajectória da emoção. Na regulação antecedente da emoção, diversas estratégias são possíveis de forma a evitar que determinadas emoções ocorram, tais como: a selecção da situação; a modificação da situação; a alocação da atenção; e a modificação cognitiva (Gross, 1998; Gross, 1999a). Já na regulação focalizada na resposta ocorre a modulação das respostas emocionais - comportamentais e fisiológicas - posteriormente à activação das respostas emocionais (Gross, 1999a; Mocaiber et al., 2008).

Sublinhe-se que a experiência emocional que o sujeito vivencia é impelida aquando a execução de uma tarefa ou situação, na qual se torna necessário o entendimento do grau de controlabilidade e valor, que tal tarefa ou situação acarretam, de acordo com os objectivos definidos previamente (Mauss, Bunge & Gross, 2007). Neste sentido, a natural transacção entre pessoa e ambiente é um dos aspectos focalizados, aquando o estudo das emoções. Segundo Lazarus (1991), as emoções não surgem simplesmente, mas emergem durante as transacções ocorridas entre o indivíduo e contexto (Calkins & Hill, 2007), constituindo-se os objectivos, e as nossas tentativas de alcance desses objectivos, como as primeiras instâncias de olhar sobre as experiências emocionais, bem como das tentativas de regulação dessas mesmas experiências (Garnefski, Kraaij & Spinhoven, 2001). As tentativas de regulação das emoções são dirigidas, de modo a permitir a concretização de metas pessoais, pela influência do tipo e intensidade das emoções e momento dessas experiências emocionais (John & Gross, 2007). A partir desta perspectiva, a regulação emocional envolve flexibilidade, uma responsividade situacional e a adopção de estratégias de melhoramento do desempenho (Thompson, 1991).

Assim, os objectivos surgem como representações subjectivas do que gostaríamos que acontecesse e/ou do que gostaríamos de evitar no futuro (Schutz & Davis, 2000). A auto-regulação emocional é, portanto, um processo intrínseco e extrínseco responsável pela monitorização, avaliação e modificação de comportamentos, cognições, ou reacções emocionais sistematicamente orientadas para os objectivos pretendidos (Garnefski, Kraaij & Spinhoven, 2001).

## 1.2. Psicologia das emoções

Psicologicamente, a regulação emocional é um processo desenvolvimental complexo, estando relacionado com o estado de maturidade e de competência emocional do indivíduo (Thompson, 1991).

O aumento da capacidade de regulação emocional é uma parte fundamental do desenvolvimento emocional. Ou seja, a emoção é externamente dirigida e cada vez mais auto-regulada com o desenvolvimento, pelo que a experiência emocional se torna socializada, adquire um novo significado para o indivíduo, pode ser auto-controlada e utilizada deliberadamente e, assim, podem ser integrados, no repertório comportamental da criança, processos comportamentais estratégicos. Neste sentido, investigações recentes têm sublinhado a relevância da competência social e da regulação emocional na prontidão e adequação escolar, sendo que a competência emocional se relaciona com o sucesso social e académico, daí ser central para o desenvolvimento da capacidade da criança interagir e formar relações positivas com os outros (Machado et al., 2008).

O conhecimento das emoções tem efeitos na prontidão e no ajustamento escolar, actuando como mediador entre os factores psicológicos (competências académicas e competências sociais) e factores proximais (aceitação entre pares). Foi realizado um estudo com crianças de idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos (Ratner, 2007), no qual se constatou que o conhecimento das emoções, nesta faixa etária, é um factor de mediação nas associações entre competências académicas e aceitação entre pares. A ampliação do leque de competências de regulação emocional auxilia, portanto, a criança na sua auto-regulação comportamental, canalizando a experiência emocional de forma consistente com a cultura “emocional” em que a criança está inserida (Ratner, 2007; Thompson, 1991).

Segundo Denzin (1984), para se compreender o ser humano, na sua individualidade, torna-se necessário aceder e perceber a sua experiência emocional (Liljestrom, Roulston, & Demarrais, 2007), visto que os actos quotidianos de regulação das emoções constituem um segmento de enorme importância no tecido da civilização, definida por coordenados intercâmbios sociais, que nos implicam a regulação de como as emoções são experienciadas e expressas (Gross & Thompson, 2006).

Mas o que fazem as pessoas para regular as suas emoções? Existem formas de regulação das emoções mais bem sucedidas do que outras? Como é que a personalidade/ temperamento e aprendizagem interagem no molde de um estilo único de regulação emocional? Tais questões assumem enorme pertinência, quando nos debruçamos sobre a temática dos comportamentos auto-regulados.

Efectivamente, as emoções podem ser consideradas como uma condição nas nossas vidas. Estas assumem funções importantes, nomeadamente em torno das interacções interpessoais (Parrott, 1999), em momentos de comunicação com o outro, uma vez que nos permitem informar os demais sobre os nossos estados internos e intenções comportamentais (Denollet, Nyklícek &

Vingerhoets, 2008). As emoções são importantes para a realização de uma adequada tomada de decisão (Heck & Oudsten, 2008), auxiliando-nos e preparando-nos para a adopção de respostas mais eficazes, como solução relativamente às exigências do meio, no qual estamos inseridos (Denollet et al., 2008). Deste modo, pode afirmar-se que a auto-regulação das emoções representa uma habilidade fundamental para a interacção social, visto influenciar directamente o comportamento e a expressão emocional (Mocaiber et al., 2008).

### **1.3. Auto - regulação emocional no domínio académico**

Tal como supra referido, o estudo sobre a auto-regulação emocional torna-se fundamental em torno do contexto educativo, sobretudo quando se incide nos contextos de realização, pois enfatiza a capacidade dos estudantes em intervir e modificar as suas respostas emocionais, a partir de eventos académicos stressantes (Tyson, 2008). De facto, é a partir da reflexão sobre o processo de auto-regulação emocional que se poderá aceder à capacidade dos alunos em gerir as suas respostas emocionais em situações académicas que podem despoletar emoções desagradáveis, tal como o momento de realização de uma prova de avaliação (Gross, Richards, & John, 2006).

Neste ponto do trabalho, iremos debruçar-nos sobre a natureza e definição do construto “Ansiedade face aos testes”, o qual é encarado, actualmente, como um complexo construto dinâmico e multidimensional, que compreende um conjunto de componentes e reacções interactivas (Magalhães, 2007). Segue-se uma síntese dos estudos sobre a importância da auto-regulação emocional e seus efeitos na aprendizagem e no rendimento académico, sendo esse um dos pontos de interesse deste estudo.

#### **1.3.1. Ansiedade face aos testes**

Na actualidade vive-se numa constante pressão e tensão, sendo esta já considerada, uma condição da vida moderna (Rosário, Soares, Núñez, González-Pienda, & Simões, 2004). No seio académico, os aprendizes não se encontram alheios a esta grande competitividade e pressão do Homem moderno. De facto, ao longo do percurso educativo, os alunos têm que se adaptar a diversas situações, a novos professores e colegas, a novos saberes, a novas conjecturas curriculares e às acentuadas exigências colocadas nos momentos de avaliação (Rosário & Soares, 2003). Neste percurso é de salientar a situação de teste que se constitui, para muitos alunos de diferentes níveis de ensino, como um dos maiores obstáculos das suas vivências escolares (Magalhães, 2007).

Falhar nos testes resulta para os estudantes numa restrição ou limite para o seu sucesso académico e, subsequentemente, nas suas oportunidades de carreira e profissionais. Deste modo, torna-se premente que os alunos obtenham um bom desempenho académico, dada a omnipresença das provas de avaliação, sendo que os estudantes sentem, fortemente, essa pressão (Kieffer &

Reese, 2009). A evidenciar esta percepção de pressão, conjuntamente com o aumento da competitividade pelas oportunidades académicas e profissionais, podem ser observados problemas como a proliferação de desonestidade académica (Jensen, Arnett & Feldman, 2002 in Kieffer & Reese, 2009) e vivências emocionais exacerbadas, tais como de frustração, raiva e ansiedade (Schutz, Davis & Schwanenflugel, 2002 in Kieffer & Reese, 2009).

Assim, alguns aprendizes reagem a estas situações de prova com inquietação, suores frios e preocupação - Ansiedade de Teste ou Ansiedade de Realização (Crozier, 2001; Martinez, Cabanach & Aguín, 2002). Esta ansiedade que resulta da execução de teste é, habitualmente, evocada no contexto educacional quando o estudante acredita que as suas capacidades intelectuais, motivacionais e sociais não se encontram à altura de dar resposta às exigências da situação de prova (Zeidner, 2007), sendo que as emoções associadas aos testes ocorrem, em parte, devido às elevadas expectativas relativas a muitas situações de avaliação (Schutz et al., 2008).

A experiência de realização de teste faz parte da vida estudantil (Schutz, DiStefano, Benson & Davis, 2004), pelo que se trata de uma situação importante de investigação, uma vez que, a recepção de *feedback* sobre o desempenho surge como um momento emocionalmente complexo para os alunos (Turner & Waugh, 2007), o que permite uma maior compreensão da natureza da auto-regulação emocional (Schutz & Davis, 2000).

A preocupação crescente com a situação de concretização de prova deve-se ao facto de que, no passado, investigadores encontraram a existência de uma relação negativa consistente entre as variáveis ansiedade (durante a realização de teste) e sucesso académico (Stober & Pekrun, 2004, Zeidner, 1998 in Schutz, Benson & Decuir-Gunby, 2008), tendo-se assistido a um maior interesse pela parte dos pesquisadores no estudo da regulação emocional associada à realização de teste (Schutz et al., 2008), visto existir uma sobrevalorização do teste pelo sistema educacional e com ele as emoções que os estudantes experienciam, relacionadas com os momentos de avaliação, tais como medo, ansiedade, desafio e orgulho (Schutz et al., 2004).

Refira-se que a estabilidade emocional é indispensável a uma atenção persistente e a uma boa aprendizagem (Branco, 2000), pelo que a suposição de que a ansiedade face aos testes interfere com a normal realização escolar tem sido pedra basilar em muitos dos avanços sucessivos do conhecimento desta área (Covington, 1992 in Rosário & Soares, 2003). Esta problemática recebeu as primeiras atenções nos anos 30 (Brown, 1938, Neumann, 1933 in Burns, 2004), sendo o primeiro estudo, sobre a ansiedade em momento de realização de prova, da autoria de Sarason (1958, 1960, 1961, 1965 in Burns, 2004; Rosário & Soares, 2003). Segundo este autor, existe uma relação negativa entre estes factores, verificando-se que a ansiedade sentida conduz a um desempenho empobrecido.

As emoções vivenciadas durante a realização de teste foram, portanto, um considerável objecto de trabalho teórico e empírico nas últimas duas décadas (Carver e Scheier, 2000; Lazarus, 1999; Schutz e Davis, 2000; Soares, 1991 in Schutz et al., 2004). Este interesse emergiu, em parte, devido à importância que as emoções e a regulação emocional assumem nos processos envolvidos no comportamento auto-dirigido. A auto-direcção envolve

transacções directas entre os objectivos, nos quais os alunos concebem comparações sobre o sucesso que eles percebem nas suas tentativas de concretização das suas metas (Schutz et al., 2004). Durante este processo de orientação para a concretização de objectivos, os alunos fazem determinados julgamentos, tais como: “Isto está de acordo com o que eu esperava?” e “Eu posso lidar com a situação?”. Quando os estudantes respondem a estas questões influenciam as emoções experienciadas, a intensidade das mesmas, as suas tentativas de auto-regulação, bem como a sua probabilidade de sucesso nesse auto-direccionamento (Schutz et al., 2004).

### 1.3.1.1. Auto-regulação emocional durante a realização de prova: Modelo de Schutz

A regulação emocional durante a realização de teste envolve vários processos utilizados pelos estudantes para monitorizar, avaliar e modificar as suas experiências emocionais (Gross, 1998, Thompson, 1994, Schutz & Davis 2000, DeCuir & Schutz, 2002 in Schutz, Benson & Decuir-Gunby, 2008). Ou seja, os alunos direccionam os seus esforços com vista ao alcance dos seus objectivos, pela influência das suas experiências emocionais, intensidade e duração das mesmas. Schutz (2004) apresenta um modelo centrado na regulação emocional durante a realização de provas de avaliação, o qual será desenvolvido no presente estudo. Segundo o autor, a regulação emocional dos alunos nesta situação, envolve quatro dimensões principais: i) Processos de Focalização na Tarefa (“*Task-focusing Processes*”), ii) Processos de Focalização nas Emoções (“*Emotion-focusing Processes*”); iii) Processos de Re-focalização na Tarefa (“*Regaining Task-focusing Processes*”); e iv) Processos de Avaliação Cognitiva (“*Cognitive-appraising Processes*”). Os três primeiros processos estão relacionados unicamente para a situação de realização de teste, enquanto que o último processo corresponde à direcção que os objectivos tomam e à transição entre sujeito - ambiente (Schutz et al., 2004; Schutz et al., 2008). Para um melhor entendimento de cada um dos processos, os mesmos serão sucintamente descritos em seguida.

Quanto ao primeiro, o *Processo de Focalização na Tarefa* está relacionado com o momento de realização da tarefa, nomeadamente com o momento de realização de teste, incidindo numa análise de como os alunos lidam com essas situações stressantes de avaliação. O elemento-chave de regulação dentro desta dimensão consiste na tentativa de conseguir e manter o foco na tarefa. Por exemplo, durante os testes, os estudantes que utilizam Processos de Focalização na Tarefa fazem uso de determinados pensamentos e estratégias, tais como a gestão do seu tempo ou a focalização sobre as principais ideias da questão a responder (Schutz et al., 2008).

O *Processo de Focalização nas Emoções* envolve, durante a realização das tarefas, um foco em si próprio e nas emoções despoletadas pela tarefa a concretizar. Pode envolver uma abstracção da tarefa e uma maior focalização sobre os sentimentos (agradáveis ou desagradáveis) e pensamentos

sobre o seu desempenho na tarefa e as causas potenciais para o seu desempenho. Dentro deste processo pode ser distinguido dois outros processos: 1) o *Pensamento Desejoso*, que envolve a activação de pensamentos sobre a tarefa a realizar; e o 2) *Auto-Culpabilização*, que implica uma auto-crítica sobre o seu desempenho durante a tarefa (Schutz et al., 2008).

O *Processo de Re-Focalização na Tarefa* envolve tentativas de recuperação do foco na tarefa, através do recurso a estratégias que ajudem o aluno a lidar com a situação. Neste sentido, o aluno poderá utilizar técnicas de *Redução da Tensão*, com a mudança do foco de atenção sobre si mesmo e voltar a focalizar-se na tarefa a realizar, e poderá *Re - Avaliar a Importância* do teste, dando ênfase nos aspectos positivos do teste (Schutz et al., 2008).

Por último, o *Processo de Avaliação Cognitiva* que resulta no momento em que o aluno começa a fazer comparações entre os seus objectivos e as suas percepções da situação particular. Pesquisas realizadas com base neste processo têm sugerido que os alunos fazem escolhas durante as avaliações e que estas se prendem com as emoções experienciadas. Estes julgamentos podem ocorrer rapidamente e sem consciência, sendo encarados como essenciais para a persecução da tarefa (Schutz et al., 2008). Este processo subdivide-se em três dimensões: 1) *Congruência de Objectivos*, que está relacionada com a percepção de congruência do objectivo com o que está a acontecer de momento, rumo à meta, na transacção pessoa-ambiente. Uma potencial questão seria: “O que está a acontecer durante o teste ajudar-me-á a atingir os meus objectivos?”. Se a resposta a essa questão for “Não”, poderão ser despoletadas emoções incongruentes aos objectivos, tais como raiva ou ansiedade. Por outro lado, se a resposta a essa questão for “Sim”, provavelmente irão emergir emoções congruentes aos objectivos, tais como felicidade ou orgulho (Schutz et al., 2008); 2) *Percepção de Controlo Pessoal*, dimensão que permite proceder a distinções mais específicas, no que concerne à ocorrência de emoções congruentes ou incongruentes aos objectivos, recorrendo-se a avaliações adicionais para o efeito. Por exemplo, o julgamento dos alunos sobre o controlo da situação (e.g. “Quem controla? Quais as causas?”) tende a influenciar o estado emocional. Se um estudante avalia o teste como uma meta relevante, mas este não está a correr bem e o seu sucesso é visto como dependendo de terceiros, é provável a ocorrência de raiva. No entanto, se um estudante avalia o teste como uma meta relevante, mas este não está a correr bem, sendo o seu sucesso percebido como da sua própria responsabilidade, então haverá maior probabilidade de o aluno sentir culpa. Assim, conclui-se que o julgamento de quem ou o que está sob controlo irá influenciar a experiência emocional, bem como a capacidade de auto-regulação dessa mesma experiência (Schutz et al., 2008); 3) *Eficácia na Resolução de Problemas*, que reside na percepção de eficácia na resolução de problemas ou no seu potencial para lidar com qualquer problema que ocorre durante a realização de prova. A forma como os alunos respondem a esta questão influencia na vivência de sentimentos de ansiedade - meta relevante, incongruência com os objectivos e baixa eficácia - e de sentimentos de desafio e esperança - meta relevante, incongruência com os objectivos e alta eficácia (Schutz et al., 2008).

Em conjunto, estes processos de avaliação envolvem as interpretações dos alunos sobre quão bem vão as transacções entre pessoa - ambiente ao longo da tentativa auto-dirigida de alcance dos seus objectivos. Assim, as avaliações que os alunos fazem, irão influenciar a forma como estes percebem o mundo e são um aspecto potencialmente controlável na regulação emocional. Isto é, a regulação emocional tem início com as avaliações realizadas pelos alunos sobre a concretização de teste. Deste modo, se os alunos puderem mudar as suas avaliações, podem também alterar a sua experiência emocional (Schutz et al., 2008).

### 1.3.1.2. Ansiedade face aos testes e estratégias de *coping*

Tal como se pode perceber, um aluno que experiencia ansiedade de realização irá, conseqüentemente, encontrar barreiras mais acentuadas face à conquista dos objectivos por si delineados face ao contexto escolar. Estes são alunos que tendem a possuir sentimentos de falta de competência ou dúvidas acerca da sua auto-eficácia, levando a um aumento crescente da ansiedade, que conduz os alunos mais ansiosos a um processo desadaptado de *coping*, desinvestindo na tarefa e entregando-se a pensamentos auto-depreciativos (Magalhães, 2007).

A maioria das pesquisas realizadas acerca do momento de realização de teste assumiu a tendência de perspectivar a regulação emocional como uma perspectiva de *coping*. Assim, com a finalidade de explorar as técnicas de *coping* - conjunto de estratégias usadas pelos indivíduos para se adaptarem a circunstâncias adversas ou stressantes utilizadas -, Boekaerts (2002) promoveu um estudo, no qual comparou estratégias de *coping* usadas por crianças e adolescentes para lidar com situações causadoras de stress, averiguando se haveria maior prevalência do uso de estratégias focalizadas no problema (esforço para actuar na situação que deu origem ao stress, tentando mudá-la) ou o uso de estratégias focalizadas nas emoções (esforço para regular o estado emocional associado ao stress ou que é resultado de eventos stressantes). O autor conclui que os grupos estudados usavam mais estratégias focalizadas no problema (respostas volitivas), como resposta para stressores académicos e interpessoais, existindo pela parte dos alunos uma tendência para agir na resolução da tarefa, sem existir esforço consciente de regulação emocional.

Num outro estudo, Compas, Malcarne e Fondacaro (1988) verificaram a utilização de um maior número de estratégias de *coping* focalizadas nas emoções em adolescentes entre os 12 e os 14 anos de idade, sendo que as raparigas as utilizavam mais comparativamente com os rapazes, encontrando-se nítidas diferenças de género. Ou seja, de acordo com este estudo, as raparigas utilizam estratégias de *coping* mais focalizadas na sua vivência emocional do que na tarefa propriamente dita, quando comparadas com os rapazes, pelo que se pode antever uma maior dificuldade pela parte das raparigas em lidar com situações stressantes e uma maior dificuldade em auto-regular o seu estado emocional. Os autores concluíram, ainda, que a intensidade de stress ou

as emoções negativas vivenciadas pelos alunos são menores quando estes percebem o controlo da situação e se fazem munir de estratégias de *coping* adequadas. Os estudantes que recorrem às estratégias de *coping* focalizadas nas emoções, quando percebem o controlo sobre um elemento stressor, irão apresentar menores índices de emocionalidade negativa.

Ainda neste âmbito, os autores Bastian, Burns e Nettelbeck (2005) procuraram averiguar as relações existentes entre o estado emocional e variáveis como: realização académica, satisfação de vida, ansiedade, resolução de problemas e *coping*, em estudantes. As correlações existentes entre a capacidade de perceber e gerir emoções e a realização académica não foram significativas. No entanto, encontrou-se forte correlação positiva entre a capacidade de auto-regulação emocional e a satisfação de vida, e com a percepção de eficácia na resolução de problemas, averiguando-se existir uma correlação negativa com a variável ansiedade (Bastian, Burns & Nettelbeck, 2005).

Dias, Vikan e Gravas (2000) desenvolveram um estudo que teve como finalidade o esclarecimento sobre o uso de estratégias de regulação emocional entre crianças. Isto é, foram analisadas mudanças relativamente à idade, que possam ser indicativas do desenvolvimento de estratégias, o tipo de emoção e contexto na variação das estratégias de regulação emocional utilizadas. Os autores concluíram que as estratégias de regulação emocional variam em função do contexto e da idade do sujeito. Ou seja, Contextos mais incontrolláveis evocaram maior número de respostas que implicavam a necessidade de gerir as emoções, do que em situações percebidas como controláveis. Quanto à idade verifica-se existir uma mudança entre os cinco e os sete anos, no qual se denota um aumento do uso de estratégias cognitivas, crescendo este, com a idade. Esta progressão deve-se ao desenvolvimento e maturação das capacidades cognitivas, facto que ajuda na gestão emocional.

O foco no *coping* tem, portanto, vindo a reflectir a crença de que o momento de realização de teste proporciona um bom espaço para averiguar como os alunos gerem possíveis situações causadoras de ansiedade ou stress. No entanto, deve referir-se que a situação de teste também poderá potencializar emoções agradáveis que não foram investigadas pelo ponto de vista de *coping* (Schutz et al., 2004). Enquanto elevados níveis de preocupação podem indicar uma perturbação de ansiedade, no qual os alunos que experienciam elevados níveis de ansiedade face aos testes, normalmente, evidenciam um desempenho académico menos satisfatório (King, Ollendick & Prins, 2000), apresentando um maior número de reprovações, elevados níveis de ansiedade generalizada, uma maior incidência de estados depressivos, suicídio e sentimentos de desânimo (Lowe & Lee, 2008); já uma preocupação normativa pode ser vista como uma estratégia de ajuda facilitadora do bom desempenho e na resolução de problemas (Siddique et al., 2006).

### 1.3.1.3. Ansiedade face aos testes e diferenças de género

Em investigações realizadas, em torno do estudo da ansiedade face aos testes, foi possível verificar a existência de associações significativas entre o estado emocional de ansiedade e a variável género, sendo esta uma variável relevante no âmbito deste estudo. Neste sentido, Magalhães (2007) num estudo concretizado com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico, verificou existir um elevado índice de ansiedade de realização, que vai diminuindo até ao final do 9º ano, tendo-se constatado que as raparigas manifestaram maiores níveis de ansiedade que os rapazes, em situação de avaliação (realização de teste).

Num outro estudo desenvolvido por Poborskii, Yurina, Lopatskaya e Deryagina (2009), que teve como finalidade estimar os níveis de ansiedade e regulação da frequência cardíaca, antes da situação de exame, também, se verificaram altos níveis de ansiedade ou traço de ansiedade durante a realização de prova, tendo sido encontrados níveis de ansiedade e de stress mais elevados em estudantes femininas.

De facto, várias investigações diferenciais relativamente à capacidade de regulação emocional têm sido realizadas, com crianças e adolescentes, nomeadamente no estudo da ansiedade face aos testes, incidindo sobre as diferenças de género. Em termos gerais, tem se verificado que as raparigas tendem a apresentar resultados de ansiedade superiores, quando comparadas com os alunos do género masculino, em todos os anos de escolaridade, revelando uma maior dificuldade em auto-regular as suas emoções (Lowe & Lee, 2008).

### 1.3.1.4. Ansiedade de desempenho em situações de actividade desportiva

No âmbito do estudo da capacidade de auto-regulação emocional em situações de prova ou desempenho, diversas investigações têm sido realizadas em situações de actividade desportiva de alta competição. Estas pesquisas, realizadas neste contexto em particular, têm abordado a dificuldade, ou mesmo incapacidade, que muitos atletas possuem para lidar (de forma positiva) com a pressão psicológica que a sua actividade lhes coloca, devido às acentuadas exigências competitivas (Cruz, Barbosa & Gomes, 1997), o que poderá acarretar consequências negativas no seu rendimento ou desempenho (Cruz, 1996).

A verdade é que se para determinados sujeitos a competição pode significar vivências emocionais agradáveis, positivas e de desafio, para outros pode constituir-se numa situação ameaçadora e aversiva (Smith, 1980). Tal poderá estar associado com o medo do insucesso ou ao receio de alcançar um rendimento inadequado, levando ao despoletar de sintomatologia ansiógena (ansiedade competitiva). Os processos de avaliação cognitiva utilizados assumem, em situações que despoletam stress e ansiedade (através de uma percepção de ameaça), grande relevância, uma vez

que irão influenciar o modo como os indivíduos analisam e interpretam a situação de competição (Passer, 1984). É neste contexto que a percepção de ameaça se encontra subjacente à vivência de stress e reacções emocionais de ansiedade (Lazarus, 1991). No entanto, outros autores referem que o mais significativo, neste contexto, não será a vivência de ansiedade e stress, mas sim, as estratégias de confronto psicológico e do (auto) controlo de vivência de stress, para lidar com a situação de prova ou competição. Assim, constata-se que sendo uma área em que os sujeitos se encontram submetidos a regulamentos e resultados determinantes à sua classificação, e performance, uma adequada preparação e controlo emocional dos sujeitos praticantes de actividades desportivas torna-se fundamental (Lavoura & Machado, 2006).

Segundo Samulski (2002) quando um indivíduo é incapaz de lidar com as situações presentes no contexto desportivo, sobretudo nos momentos pré-competitivos, podem ocorrer alguns processos de reacções psicológicas, tais como: pensamentos negativos, minimização dos níveis de auto-confiança e aumento dos índices de ansiedade. Estas reacções psicológicas podem levar, conseqüentemente, o sujeito ao fracasso, confirmando as crenças negativas anteriores à competição (percepção de ameaça). Assim, esta desarmonia psicológica resulta num factor inibidor do rendimento e como o problema da preparação emocional é um dos mais complexos do treino desportivo, todo o esforço deve ser feito, para permitir aos atletas uma resposta positiva aos estímulos psicológicos, que surgem ao longo do treino e competições (in Lavoura & Machado, 2006).

Neste sentido, Lavoura e Machado (2006) procuraram fazer uma aproximação entre os estados emocionais e a prática de desportos de aventura, analisando posteriormente, os índices de ansiedade pré-competitiva, auto-confiança e auto-eficácia de atletas na prática de canoagem. Percebeu-se, então, a existência de uma relação dialéctica entre elevados níveis de auto-confiança e/ou auto-eficácia e baixos níveis de ansiedade somática, e em especial, ansiedade cognitiva. Por outro lado, atletas mais experientes revelaram crenças de auto-eficácia mais elevadas, acreditando com maior veemência na sua capacidade de realizar acções específicas, pelo que se pode depreender que o grau de maturação emocional do atleta se assume como variável preponderante.

Num outro estudo, as autoras Bertuol e Valentini (2006), investigaram os níveis de ansiedade competitiva em atletas adolescentes, tendo sido analisadas as diferenças relativamente à ansiedade competitiva entre género. Índices de ansiedade significativamente mais elevados foram encontrados em atletas pós-púberes e atletas experientes. Contudo, não foram verificadas diferenças significativas nos níveis de ansiedade em relação ao género. O foco de análise é expandido e dirigido ao perfeccionismo existente no contexto de competição desportiva, tendo sido argumentado que o perfeccionismo, em contexto desportivo, é mal adaptativo, uma vez que são relatadas características disfuncionais, tais como elevados níveis de ansiedade competitiva.

Os autores Stoeber, Otto, Pescheck, Becker e Stoll (2007) desenvolveram um estudo com o objectivo de explorar as relações existentes entre o perfeccionismo e a ansiedade competitiva em atletas, focalizando a atenção no perfeccionismo durante as competições. Duas facetas foram diferenciadas: 1) a luta pelo perfeccionismo que foi encontrada como núcleo elementar da dimensão positiva do perfeccionismo e 2) as reacções negativas que relatam um perfeccionismo mal

- adaptativo, existindo assim, reacções negativas à imperfeição. Os autores, a partir dos resultados, sugerem que a luta pela perfeição no desporto não é mal adaptativa. Contrariamente, ao que muitos autores defendem, foi verificado por Stoeber e colaboradores (2007), que os atletas que procuram a perfeição e o sucesso controlam as suas reacções negativas perante a imperfeição, experienciando menos ansiedade e maior auto-confiança durante as competições (Stoeber et al., 2007).

### 1.3.2. Auto-regulação emocional e rendimento académico

Na actualidade, tende-se a considerar a interacção de uma série de factores, cuja convergência determina o nível de rendimento da criança ou adolescente, frente à situação de aprendizagem (Medeiros, Loureiro, Linhares & Marturano, 2000). De acordo com um extenso corpo da literatura, um desses importantes factores diz respeito às experiências emocionais individuais, que influenciam fortemente o conteúdo das cognições, motivações e acções dos alunos, bem como o modo de processamento da informação dos mesmos. Deste modo, torna-se pertinente debruçarmos sobre qual a relação existente entre a auto-regulação emocional e o rendimento académico, sendo um dos objectivos deste estudo, e que iremos tratar neste ponto do trabalho (Boekaerts, 2007).

O estado emocional dos alunos não resulta como algo independente ao seu desempenho em contexto escolar. Neste sentido, os autores Roeser e Eccles (2000) defendem que tais dificuldades emocionais irão influenciar os resultados escolares, e conseqüentemente, serão afectados os sentimentos e comportamentos da criança ou jovem, agravando e mantendo a situação, algo que Pekrun e colaboradores corroboram ao referir que o historial escolar dos alunos molda as suas emoções e as avaliações académicas, e esses processos irão, conseqüentemente, condicionar o domínio de estudo e o contexto de sala de aula (2006 in Boekaerts, 2007).

Diversos estudos revelaram que a vivência de dificuldades de foro emocional, nomeadamente pela vivência de elevados níveis de ansiedade, influencia de forma significativa o desempenho em determinada tarefa, o que torna compreensível que alunos com maiores dificuldades de auto-regulação emocional possam ver comprometido o seu rendimento escolar (Magalhães, 2007), uma vez que a capacidade de auto-regulação emocional dos alunos irá influenciar as suas necessidades, o seu grau motivacional, de compromisso, as suas capacidades de atenção, de concentração, de memória e de raciocínio (Ratner, 2007).

Num estudo desenvolvido por Magalhães (2007) foi possível constatar que estudantes com maiores níveis de ansiedade apresentam resultados escolares mais pobres, sendo a associação entre estas duas variáveis significativa. Tal estudo veio dar, assim, continuidade aos esforços levados a cabo por Rosário e Soares, em 2003, corroborando as suas conclusões, no qual tinha sido observado que os níveis de ansiedade, em alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, estariam associado a

resultados escolares mais baixos, pelo que se denota uma associação significativa entre aspectos relativos à capacidade de auto-regulação emocional e aproveitamento escolar (Rosário & Soares, 2003).

Num outro estudo, e devido ao facto da incidência da sintomatologia depressiva ter aumentado e dado o reconhecimento dos seus efeitos negativos na aprendizagem, os autores Cruvinel e Boruchovitch (2004) desenvolveram um estudo que teve como propósito avaliar a relação entre sintomas depressivos e rendimento escolar, para se averiguar qual o impacto que essas dificuldades emocionais acarretavam no bom desempenho escolar, em alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico. Os resultados revelaram existir diferenças significativas entre rendimento escolar em matemática e português, e sintomas depressivos.

Tal como refere Medeiros e Loureiro (2004 in Santos & Graminha, 2006), crianças e jovens que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem apresentam formas de lidar com as situações quotidianas e estabelecem relações interpessoais inadequadamente. Nestas crianças e jovens predominam condutas que sugerem uma baixa capacidade de auto-regulação emocional, maior hostilidade e resistência às normas. Já Arnold e colaboradores (2005 in Santos & Graminha, 2006) referem que crianças com maiores dificuldades no que concerne à aprendizagem apresentam níveis mais altos de sintomas depressivos, ansiedade, queixas somáticas, tendo mais dificuldades em auto-regular as suas emoções, quando comparados com alunos com um desempenho satisfatório.

De acordo com investigações realizadas anteriormente, os alunos com níveis de ansiedade mais elevados manifestam uma atitude mais auto-crítica e estão mais susceptíveis a serem influenciados negativamente, por preocupações, durante a realização de tarefas escolares, comparativamente com alunos com níveis de ansiedade mais baixos (Mendes, 2006).

Por conseguinte, esses elevados índices de ansiedade e preocupação, nomeadamente em momentos de realização, podem comprometer o estudo e a aprendizagem, levando a um declínio no desempenho académico (Neuderth, Burkhard & Schmidtke, 2009). Em casos mais graves, pode mesmo afastar os alunos das actividades escolares, pelo que se deverá tornar preocupação para todos os intervenientes no processo educativo (Rosário & Soares, 2003).

Neste âmbito, não se pode deixar de referir a importância que assumem as crenças de auto-eficácia, dos alunos sobre as suas capacidades para lidar com as situações escolares, bem como as questões inerentes às atribuições causais realizadas pelos mesmos. De facto, dados empíricos sugerem que estudantes que atribuem um fraco desempenho académico às suas baixas capacidades estarão menos motivados para a realização de actividades escolares. Já os estudantes que atribuem ao seu fraco desempenho um menor esforço são capazes de desenvolver actividades mais adaptativas com o intuito de alcançar melhores resultados. Alunos com objectivos de desempenho atingem melhores resultados que os estudantes que traçam objectivos académicos (Haynes, Daniels, Stupnisky, Perry & Hladkyj, 2008).

Num outro estudo desenvolvido por Siddique, LaSalle-Ricci, Glass, Arnkoff e Días (2006), realizado com estudantes universitários, verificou-se que a preocupação surge relacionada significativamente com crenças de auto-eficácia e ansiedade. Verificou-se que controlando a

ansiedade - traço, elevados níveis de preocupação são também preditores de um melhor desempenho académico. As expectativas surgem positivamente associadas à categoria superior da turma e no exame final. O optimismo surge inversamente relacionado com ambos e com o estado de ansiedade, no entanto, não se obtiveram relações com o desempenho. A preocupação disposicional, em que a tendência para possuir cognições de incontabilidade negativas relativas a acontecimentos futuros negativos (Pruzinsky & Barbovec, 1990 in Siddique et al., 2006), está relacionada com défices de desempenho, dificuldades de resolução de problemas e baixa capacidade para permanecer concentrado na tarefa (Borkovec, Robinson, Pruzinsky, & Depree, 1983; Tallis, Eysenck, & Mathews, 1991 in Siddique et al., 2006).

Assim, para explicar a importância das crenças de auto-eficácia, no processo de concretização dos estudantes, no seu modelo de ansiedade (“Control - Process Model”), Carver e Scheier (1988) sugeriram que expectativas favoráveis sobre as consequências das tarefas conduzem à persistência sobre a sua realização, enquanto expectativas desfavoráveis associam-se ao impulso de desistência das tarefas. Já a preocupação crónica, por exemplo, surge associada a expectativas negativas sobre os resultados e a uma tendência de julgamentos pessimistas sobre a probabilidade de ocorrência de acontecimentos negativos no futuro (MacLeod, Williams & Bekerian, 1991 Siddique et al., 2006). Por outro lado, expectativas positivas (optimismo) poderão resultar num aumento nos níveis motivacionais e de perseverança, tendo deste modo, efeitos benéficos no desempenho adquirido (Brown & Marshall, 2001 Siddique et al., 2006).

## CAPÍTULO 2. | O Perfeccionismo

De seguida, iremos focalizar no conceito de *Perfeccionismo*, considerando qual a sua relação com o estado de saúde de mental dos indivíduos. Deste modo, será abarcado, neste ponto do trabalho, o *perfeccionismo não-saudável e perfeccionismo saudável*, através da análise das suas vertentes, negativa e/ou positiva, com o propósito de uma maior compreensão dos efeitos do perfeccionismo no contexto académico.

O perfeccionismo emergiu como um conceito central na compreensão das diferenças individuais entre numerosos domínios de funcionamento (Dixon, Lapsley & Hanchon, 2004), tendo a pesquisa e teoria em torno do perfeccionismo aumentado exponencialmente ao longo das últimas duas décadas (Flett, Blankstein & Hewitt, 2009).

Numa definição elaborada por Frost, Marten, Lahart e Rosenblate (1990), o perfeccionismo pode ser entendido como um processo, no qual são estabelecidos critérios ou padrões elevados, emparelhados com excessiva auto-crítica, relativamente à auto-avaliação desses mesmos critérios ou padrões idealizados (in DiBartolo, Li & Frost, 2008).

Deve salientar-se que existem diversas definições de perfeccionismo, entre estas, o modelo mais conhecido e estudado foi proposto por Hewitt e Flett (1991 in Chang, 2006a). De acordo com estes autores, o perfeccionismo refere-se a um fenómeno multidimensional composto por perfeccionismo auto-orientado, hetero-orientado e prescrito socialmente. O perfeccionismo auto-orientado consiste numa tendência do indivíduo em definir elevados padrões de desempenho, que procura alcançar (e.g. “Um dos meus objectivos é ser perfeita em tudo o que faço”). O perfeccionismo hetero-orientado refere-se à tendência do indivíduo em esperar, de outros, a perfeição relativamente ao seu desempenho (e.g. “Se eu pedir a alguém que faça algo, eu espero que o faça impecavelmente”). E por último, o perfeccionismo prescrito socialmente, que se refere à tendência do indivíduo em pensar que outros esperam que ele (a) seja perfeito (a) (e.g. “As pessoas ao meu redor esperam que obtenha sucesso em tudo o que faço”).

Num estudo desenvolvido por Flett, Blankstein e Hewitt (2009), no qual examinaram as associações entre dimensões traço perfeccionistas, desempenho de teste e níveis de afecto positivo e negativo, após a realização de teste, verificou-se que o perfeccionismo prescrito socialmente está associado significativamente com emoções positivas baixas, maior emoção negativa e desempenho pobre no teste. Quando o perfeccionismo é auto-orientado está associado a um estado emocional positivo elevado mas não com o desempenho no teste ou estado emocional negativo. Já o perfeccionismo hetero-orientado está significativamente associado com emoções positivas e melhoramento na performance no teste. Segundo o ponto de vista destes autores, estas dimensões de perfeccionismo estão habitualmente associadas a uma disfuncionalidade psicológica, tendo sido argumentado que os sentimentos de inutilidade e árdua auto-crítica, muitas vezes associados ao não alcance dos seus ideais, podem conduzir a estados emocionais negativos (in Chang, 2006a).

As suas origens teóricas tendem a ver o perfeccionismo como uma falha ao nível da personalidade, que dispõe os indivíduos na definição e luta de objectivos irrealistas, associado a uma avaliação dos seus comportamentos de forma excessivamente rigorosa e de censura, aquando a comparação com padrões inatingíveis (Pirot, 1986 in Dixon et al., 2004). Segundo este ponto de vista, o perfeccionismo seria uma espécie de “neurose obsessiva” que dirige o sujeito na satisfação das suas severas exigências. Caso o desejado não seja alcançado resultará numa auto-avaliação negativa, despertando sentimentos de vergonha e culpabilidade. Implica um estilo cognitivo que tende a um pensamento dicotómico, auto-avaliação moralista e sobregeneralização, tudo para evitar a culpa por não estar à altura dos padrões que, seguramente, nunca poderiam ser atingidos (Sorotzkin, 1985 in Dixon et al., 2004).

## 2.1. O perfeccionismo e a saúde mental

O perfeccionismo esteve durante muito tempo associado a um estado de desajustamento e psicopatologia, incluindo elevados índices de depressão, hostilidade (Frost, Marten, Lahart, & Rosenblate, 1990 in Chang, 2006a), ideação suicida, ansiedade, alcoolismo, anorexia nervosa, bulimia, perturbações da personalidade, dor crónica e perturbação obsessivo-compulsiva (Oliver et al., 2001), sendo considerado como um significativo preditor de disfuncionalidade psicológica (Frost, Marten, Lahart, & Rosenblate, 1990 in Chang, 2006a).

Até há data, pouco se sabe sobre como e se, o perfeccionismo se associa a sensações de bem-estar psicológico. Deste modo, seguindo a conceptualização de Ryff (1989), de que o bem-estar psicológico é composto por seis dimensões (auto-aceitação, relações positivas com os outros, autonomia, ambiente de mestria, objectivos de vida e crescimento pessoal), Chang (2006) estudou a relação entre perfeccionismo, stress e bem-estar. Este estudo foi conduzido com uma amostra composta por estudantes universitários, tendo-se concluído que o perfeccionismo poderá deteriorar sentimentos de bem-estar, pelo que veio fortalecer as crenças inerentes à existência de uma vertente perfeccionista negativa.

Neste sentido, Rudolph, Flett e Hewitt (2007) desenvolveram um estudo, no qual averiguaram a capacidade de auto-regulação emocional de sujeitos perfeccionistas, partindo da premissa geral de que indivíduos perfeccionistas tendem a apresentar défices ao nível da auto-regulação emocional. Segundo os dados obtidos, e mediante análises correlacionais, o perfeccionismo está associado a tendências de regulação emocional mal-adaptativas, onde se inclui a culpabilização, catastrofização, ruminação e pouca (re)avaliação positiva. Assim, de acordo com estes autores, é esperado que pessoas com crenças perfeccionistas apresentem elevados níveis depressivos e que manifestem défices em termos da regulação emocional.

Contudo, durante as últimas quatro décadas, assistiu-se a um aumento considerável de investigações e discussão sobre esta temática (Rice & Preusser, 2002), tendo as pesquisas, sobre o perfeccionismo, evoluído desde a apresentação de um construto unidimensional (Burns, 1980 in Hill, Huelsman, Furr, Kibler, Vicente & Kennedy, 2004) para se desenvolver rumo a diversas conceptualizações multidimensionais independentes sobre o mesmo (Frost, Marten, Lahart, & Rosenblate, 1990; Hewit & Flett, 1991 in Hill et al., 2004).

A partir da revisão da literatura, verifica-se que os indivíduos com elevados índices de perfeccionismo revelam uma ambição pela perfeição e colocam padrões de desempenho excessivamente elevados, pelo que apresentam uma tendência demasiado crítica, aquando a avaliação do seu comportamento e subsequente desempenho (Stoeber & Rambow, 2007). Tal pode acarretar consequências positivas e/ou negativas. Ou seja, os alunos ao estabelecerem padrões de desempenho elevados podem manifestar elevados níveis de motivação e um maior sentido de

realização. De facto, concepções positivas de perfeccionismo sugerem que a busca da perfeição poderá estar associada a características positivas e resultados adaptativos (Stoeber & Rambow, 2007).

Consequentemente, de forma a apurar se tal se aplica a estudantes adolescentes, Stoeber e Rambow (2007) desenvolveram um estudo com alunos do 9º ano para explorar o seu nível de perfeccionismo, a pressão parental, a sua motivação, as reacções negativas face à imperfeição, realização escolar e bem-estar geral. Os resultados indicaram que as reacções negativas face à imperfeição estão relacionadas com o medo do fracasso, a queixas somáticas e a sintomas depressivos; já a pressão dos pais está relacionada com queixas somáticas. Em contrapartida, a busca de perfeição surge relacionada com expectativas de sucesso, elevados níveis motivacionais e rendimento escolar bastante satisfatório. Assim, verificaram-se indicadores de que a busca da perfeição, em estudantes adolescentes, surge associada a características positivas e a uma boa capacidade de adaptação, e portanto, pode fazer parte de um exercício saudável de excelência. No entanto, deve sublinhar-se que excessiva auto-crítica e rigidez nos padrões definidos, para o seu desempenho, poderá influenciar negativamente o seu bem-estar e colocar os estudantes em risco de depressão (Stoeber & Rambow, 2007).

No mesmo sentido, Stoeber, Hutchfield e Wood (2008) desenvolveram um estudo, no qual se constatou que sujeitos que aspiram à perfeição tendem a manifestar um maior optimismo relativamente às suas capacidades, evidenciando aspirações elevadas e tendência a aumentar essas mesmas aspirações até experienciarem o sucesso pretendido, seleccionando futuramente, tarefas com maior grau de dificuldade. O estudo aponta, também, para a existência de uma correlação negativa entre a auto-crítica e a auto-eficácia, antes do feedback relativo ao seu desempenho, dando-se o seu decréscimo após vivência de situação de fracasso. Sublinhe-se a existência de uma tendência para os indivíduos se (auto)criticarem relativamente às suas capacidades perante os obstáculos, resultando no aumento da auto-crítica após experienciarem o fracasso.

Perante isto, ao se estudar o perfeccionismo torna-se premente distinguir duas grandes dimensões do comportamento perfeccionista (Nounopoulos, Ashby & Gilman, 2006). Assim, pode afirmar-se que a actual estrutura conceptual combina duas formas de perfeccionismo com duas dimensões básicas do perfeccionismo (impulsos perfeccionistas e preocupações perfeccionistas), podendo ser usada para diferenciar dois grupos de indivíduos perfeccionistas (perfeccionistas saudáveis e perfeccionistas não saudáveis) e não-perfeccionistas (Stoeber & Otto, 2006) (cf. figura 1).



Figura 1: Dimensões básicas do perfeccionismo (Adaptado de Stoeber e Otto, 2006)

Por um lado, temos a *dimensão positiva de impulsos perfeccionistas*, que representa padrões perfeccionistas com vista ao alto desempenho. Esta encontra-se descrita, pela literatura, como normal, saudável e adaptativa. Os alunos que apresentam um perfeccionismo adaptativo surgem com elevados padrões de desempenho académico e crenças de auto-eficácia positivas (Oliver, Hart, Ross & Katz, 2001).

Por outro lado, temos a *dimensão conotada negativamente dos impulsos perfeccionistas*, pois, representa atitudes negativas para com os erros, através de auto-críticas severas e sentimentos de discrepância entre expectativas e desempenho. Esta tem sido descrita como estando associada a comportamentos neuróticos, insalubres, patológicos e inadequados (Stoeber & Rambow, 2007), apresentando correlações positivas com indicadores de desajustamento, como afectos negativos, baixa auto-estima e crenças de auto-eficácia negativas (Stoeber & Otto, 2006). Para além disso, os alunos com características perfeccionistas mal adaptativas possuem crenças de que os outros têm padrões mais elevados que os seus, que têm elevadas expectativas sobre o seu desempenho e são excessivamente auto-críticos (Oliver et al., 2001). Também apresentam maior tendência a desenvolver preocupações relativas ao seu desempenho real e o desejado (LoCicero & Ashby, 2000 in Oliver et al., 2001), apresentando uma maior tendência à procrastinação e a vivenciar estados depressivos (Oliver et al., 2001).

Num outro estudo, os autores Accordino, Accordino e Slaney (2000) procederam a uma análise das relações existentes entre o perfeccionismo e medidas de concretização, motivação para a realização, aspectos de saúde mental, de depressão e auto-estima, em alunos do Ensino

Secundário. Constatou-se que os padrões individuais de cada estudante são preditores da realização académica, bem como da sua motivação para a realização. A análise das relações existentes entre perfeccionismo e depressão e de auto-estima, revelaram que quando os padrões pessoais se encontram elevados, os seus níveis de depressão diminuem e a sua auto-estima aumenta. Deste modo, quando os alunos experienciam discrepância entre os seus padrões individuais e o seu desempenho actual, os seus níveis de depressão aumentam e a sua auto-estima diminui.

Deste modo, além da dimensão negativa (neurótica, doente e desadaptativa), na actualidade, alguns autores defendem a existência de uma dimensão positiva (normal, saudável e adaptativa) do perfeccionismo (Chang, 2006b; Flett, Blankstein & Hewitt, 2009; LoCicero, Ahsby & Kern, 2000; Stoeber & Otto, 2006).

Neste âmbito, LoCicero e colaboradores (2000), desenvolveram um estudo com alunos do ensino secundário, com o objectivo de se averiguar as relações existentes entre perfeccionismo e estilo de vida. Os resultados sugerem que os estilos de vida diferem significativamente entre os casos de perfeccionismo adaptativo, perfeccionismo mal-adaptativo e de não perfeccionismo. Os perfeccionistas adaptativos manifestaram uma maior predisposição para mudar os seus comportamentos, com vista a uma integração no seu meio social, do que os perfeccionistas desadaptativos ou não perfeccionistas. Comparando apenas com não perfeccionistas, perfeccionistas adaptativos exibem maiores níveis de sentido de pertença, desejo de cooperar, bem-estar com a recepção de reconhecimento e elogios, e desejo por fazer as coisas correctamente. Já se procedendo a uma comparação entre não perfeccionistas e perfeccionistas desadaptativos, verificou-se que os sujeitos perfeccionistas desadaptativos exibem conforto com a recepção de reconhecimento e elogios, possuindo um acentuado desejo em realizar as tarefas correctamente (LoCicero, Ashby & Kern, 2000).

A investigação em torno do perfeccionismo sugere a utilidade na diferenciação entre impulsos perfeccionistas e preocupações perfeccionistas (Stoeber, Stoll, Salmi & Tiikkaja, 2008a). Neste sentido, Stoeber, Stoll, Prescheck e Otto (2008) realizaram um estudo, no qual constataram que impulsos perfeccionistas surgem associados às dimensões de mestria-aproximação e desempenho-aproximação. Ou seja, segundo estes autores, a diferenciação entre características de perfeccionismo positivo e negativo tornam-se preponderantes, quando este é estudado conjuntamente com os objectivos de realização (Stoeber, Stoll, Prescheck e Otto 2008b). A partir do estudo realizado, com atletas universitários, que pretendia averiguar a relação entre a aspiração pela perfeição e reacções negativas perante situações de imperfeição, verificou-se que a aspiração pela perfeição está relacionada com padrões adaptativos de objectivos de realização, em combinação com a mestria-aproximação e o desempenho-aproximação. Já as reacções à imperfeição encontram-se relacionadas a padrões de objectivos de realização, que incluem a mestria - evitamento e o desempenho-evitamento (Stoeber et al., 2008b).

Num outro estudo sobre o perfeccionismo em contexto desportivo, constatou-se que o perfeccionismo em atletas surge conotado negativamente, estando associado a um ego penetrante, no qual existe preocupação excessiva com o alcance de metas de desempenho, negligenciando

objectivos de mestria (Stoeber et al., 2008a). Assim, quando um indivíduo perceciona uma discrepância entre os seus critérios idealizados e o desempenho conseguido ou real, as suas consequentes cognições (positivas e negativas) acarretam um poderoso papel nos comportamentos de evitamento ou de aproximação relativamente à situação específica (Scheier & Carver, 1985 in Chang, 2006b).

## 2.2. Perfeccionismo no contexto académico

Apesar de ser escassa a investigação sobre o tema, o estudo do perfeccionismo torna-se de extrema relevância quando nos debruçamos em torno do contexto educacional, visto o papel dos critérios em geral e de perfeccionismo em particular influenciarem aspectos como a motivação, as emoções, a cognição e o desempenho dos alunos (Flett, Blankstein & Hewitt, 2009).

Flett e colaboradores (2009) desenvolveram um estudo no qual tiveram como finalidades a análise das associações entre perfeccionismo, *performance* de teste e níveis de afecto positivo e negativo, após realização de prova, numa amostra estudantil universitária. Constatou-se que o perfeccionismo socialmente prescrito se encontra associado significativamente com baixo afecto positivo, maior afecto negativo e pobre desempenho. Contrariamente, perfeccionismo auto-orientado está associado significativamente a um estado elevado de afectividade positiva mas não com o desempenho de teste ou com estado de afectividade negativa. Já o perfeccionismo hetero-orientado está associado significativamente a afectividade positiva e melhoramento de desempenho (Flett et al., 2009).

## CAPÍTULO 3. | O Raciocínio

Muitas pesquisas têm sido conduzidas com o propósito de analisar relações entre variáveis de diferenças individuais e resultados académicos (Guthrie, Wigfield, Metsala & Cox, 1999) e apesar do interesse crescente na investigação do papel do lado afectivo no desenvolvimento psicológico, o estudo das vivências emocionais em contexto académico, tem de facto, ficado um pouco restrito (Goetz, Preckel, Pekrun & Hall, 2007).

Efectivamente, ao longo do tempo têm sido feitos trabalhos mais em torno das Teorias Atribucionais (Weiner, 1985, 2001 in Goetz, et al., 2007), sendo que um extenso corpo de pesquisa tem permanecido voltado, desde a década de 50, para a análise dos estados de ansiedade em situação de teste, que avaliam qual o seu impacto no desempenho escolar dos alunos (Goetz, et al., 2007).

No entanto, importa referir que muitos sujeitos com elevado potencial cognitivo continuam a falhar nas tarefas escolares, situação que tem dado origem a um vasto leque de investigações (Almeida, 1994, 2002; Gardner, 1983 in Simões, Loureiro, Ferrão, Tavares & Teles, 2006), pelo que se verifica que falta aprofundar conhecimentos sobre como essas diferenças individuais, tais como as Habilidades Cognitivas ou Raciocínio, as estratégias de *coping* ou os estados de extroversão, podem influenciar a intensidade e qualidade das emoções experienciadas pelos alunos (Goetz et al., 2007).

Por conseguinte, iremos direccionar-nos, neste momento, para uma variável de particular relevância no âmbito das diferenças individuais ao nível das experiências emocionais durante a situação de desempenho no contexto académico: o Raciocínio ou Capacidades Cognitivas.

### 3.1. Raciocínio e rendimento académico

A Teoria de Controlo-Valor (Pekrun, 2000; 2006 in Goetz et al., 2007) das emoções relacionadas com a aprendizagem e a realização representa um modelo causal, que delinea antecedentes-chave das experiências emocionais, através a utilização de termos como "emoções de realização" e "emoções académicas", que segundo o autor descrevem as emoções vividas nos contextos de realização académicos (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002). De acordo com este modelo, as emoções académicas são experiências emocionais que estão directamente relacionados com a área académica, ocorridas em ambiente de sala de aula e durante a situação de teste. As experiências emocionais do aluno poderão diferir quanto às diferenças individuais (e.g. habilidades, genótipo, controlo emocional, valores), aos aspectos sociais proximais (e.g. expectativas de desempenho manifestadas por professores, pais ou colegas) e aspectos sociais distais (e.g. valores culturais), que se presume que interagem para influenciar o desenvolvimento emocional dos alunos (Goetz, Pekrun, Hall & Haag, 2006). No presente trabalho, iremo-nos direccionar-nos para o domínio cognitivo dos alunos, que se supõe ter um forte impacto sobre o desempenho, relacionando-se com experiências emocionais através do efeito percebido nos resultados académicos, sendo que para alguns autores corresponder a uma das experiências emocionais mais positivas no contexto académico, uma vez que altas capacidades cognitivas coincidem, geralmente, com bons resultados de desempenho académico (Holling, Preckel & Vock, 2004 in Goetz et al., 2007).

Podemos definir raciocínio ou habilidades cognitivas como um mecanismo cognitivo utilizado para solucionar problemas (simples ou complexos), nas suas diferentes formas de conteúdo e através das suas componentes relacionais (Andriola, 1997). De acordo com Almeida (1988), o raciocínio caracteriza-se pela aptidão do indivíduo em i) identificar os elementos constituintes de um problema ou situação problemática; ii) conceptualizar ou compreender a sua formulação; iii) conceber formas alternativas de resolução desse mesmo problema; iv) avaliar as diferentes formas alternativas elaboradas de resolver o problema; v) retirar conclusões lógicas da informação

fornecida e processada; vi) utilizar os componentes relacionais nos procedimentos precedentes; vii) empregar os procedimentos anteriores independentes do conteúdo e da forma da situação; viii) avaliar a adequação da resposta elaborada, considerando mais a especificidade da situação que a “opinião pessoal” sobre a mesma (in Andriola, 1997).

A avaliação das capacidades cognitivas/raciocínio tem como base histórica as necessidades sociais de explicação do comportamento humano, bem como as necessidades educacionais associadas ao entendimento e desenvolvimento de estratégias de melhoria do desempenho/rendimento escolar dos alunos (Andriola, 1997). De acordo com a literatura, parece existir uma relação entre o rendimento académico e o nível de raciocínio dos alunos, onde elevadas capacidades intelectuais, normalmente, coincidem com um desempenho académico mais satisfatório (Holling, Preckel & Vock, 2004; Jensen, 1998 in Goetz et al., 2007; Romanelli, Cain & Smith, 2006).

A este respeito, Goetz e colaboradores (2007) referem que os resultados de desempenho positivos podem levar os alunos a antecipar resultados satisfatórios, em situações de teste futuro, bem como a um sentimento de concretização/realização, tanto antes, durante e após a realização da prova. Por outro lado, os resultados anteriores, no qual o aluno obteve uma realização para si satisfatória, influenciam na antecipação de boas recompensas, por parte de professores, pais ou pares. Por conseguinte, tais expectativas positivas poderão influenciar as vivências emocionais dos alunos, no contexto académico, pelo que, os resultados de realização académica, devido às elevadas habilidades cognitivas, podem conduzir a experiências emocionais agradáveis e a baixos níveis de emoções negativas, durante a realização de tarefas concretas, nomeadamente no momento de realização de prova.

Assim, menciona-se que alunos com altas capacidades intelectuais podem experimentar um padrão emocional positivo, quando comparados a alunos com baixas capacidades intelectuais, algo que em parte poderá dever-se ao seu Estilo Atribucional sobre os acontecimentos e actividades desempenhadas (Dell’Aglia & Hutz, 2002). Ou seja, cognições de controlabilidade favoráveis sobre as tarefas podem levar os alunos a perceber as situações de realização como um desafio (algo possível de concretizar), ao invés de ameaça, influenciando, portanto, o tipo de emoções vivenciadas. Este aspecto nos legitimaria a afirmar que expectativas de auto-eficácia positivas surgem associadas a elevadas habilidades intelectuais, tal como numerosos estudos nos têm vindo a demonstrar (Bandura, 1986; Goetz et al., 2007; Roznowski, Reith & Hong, 2000).

Num estudo desenvolvido, no qual se procedeu à análise das emoções (prazer, raiva, ansiedade e tédio), despoletadas durante a realização de teste, relacionando-se estas, com a variável raciocínio (abstracto), verificou-se existir diferenças estatisticamente significativas. Foi possível constatar que as emoções experienciadas são diferentes dependendo do nível de raciocínio dos alunos. Por conseguinte, as emoções de prazer revelaram-se mais proeminentes em alunos com raciocínio abstracto mais elevado. Já as emoções de ansiedade e raiva foram mais evidentes em alunos com níveis de raciocínio abstracto inferiores. Quanto ao tédio, este verificou-se mais proeminente em alunos que apresentavam um raciocínio abstracto intermédio (Goetz et al., 2007).

Deste modo, pode verificar-se a possível relação existente entre “emoção” e “razão”, pelo que deve ser reconhecida a interacção entre factores emocionais e capacidades de raciocínio, influenciando o desempenho obtido pelos alunos. Neste sentido, refira-se o estudo realizado por Romanelli, Cain e Smith (2006), no qual foi investigada a noção de que pessoas que gerem melhor as suas emoções apresentam melhores desempenhos, tendo-se concluído que a gestão adequada das emoções contribui para o bom desempenho cognitivo, independentemente dos níveis de inteligência.

### **3.2. Raciocínio e regulação emocional**

De um problema genuinamente filosófico, as relações entre corpo e mente, e entre razão e emoção passaram a ser, também, investigadas no âmbito teórico de outros saberes, a partir da segunda metade do século XIX e início do século XX. O que marca esse período e o interesse científico dirigido para os processos cognitivos, os quais incluem as actividades mentais relacionadas com a aquisição de conhecimento e conectadas ao raciocínio e memória. Os poucos autores que se voltavam para o estudo das emoções concebiam-nas de modo “segmentado”, tratando os “circuitos emocionais” como sendo independentes das demais actividades neurais (Esperidião-António et al., 2008).

De um ponto de vista neuronal, as informações que chegam ao cérebro percorrem um determinado trajecto ao longo do qual são processadas. Direcçãoam-se para as estruturas límbicas e para - límbicas, pelo circuito de Papez, ou por outras vias, para adquirirem significado emocional, dirigindo-se para determinadas regiões do córtex cerebral, permitindo que sejam tomadas decisões e desencadeadas acções - processos relacionados com a autonomia - função geralmente dependente do córtex frontal ou pré - frontal.

Segundo o autor Abu-Akel (in Esperdião-António et al., 2008), a integração de carga afectiva aos processos cognitivos ocorre, provavelmente, no complexo córtex orbitofrontal (COF) e córtex pré-frontal ventromedial (CPFVM). De acordo com esse pesquisador, as impressões sensoriais (como visão, audição e outras informações somatossensoriais) convergem, através do COF, para o CPFVM, de onde a informação sintetizada é levada às regiões do córtex pré-frontal dorsomedial e córtex pré-frontal infero-lateral para a tomada das decisões.

Embora a amígdala não estabeleça conexão directa com o córtex lateral pré-frontal, ela se comunica com o córtex cingulado anterior e o córtex orbital, os quais estão envolvidos nos circuitos da memória. Tal torna possível a premissa defendida por alguns autores de que a amígdala participa na modulação da memória e na integração de informações emocionais e cognitivas, possivelmente atribuindo-lhes carga emocional, possibilitando a transformação de experiências subjectivas em experiências emocionais.

Lesões no córtex pré-frontal medial rostral levam a uma expressão inapropriada das emoções ao nível dos comportamentos sociais e ao prejuízo na tomada de decisões pessoalmente

vantajosas. Estudos de neuroimagem demonstram que processos executivos são mediados pelo lobo frontal, particularmente o córtex cingular anterior (CCA) e o córtex pré-frontal (CPF). De acordo com essas investigações, o CPF medial está envolvido na associação do aspecto cognitivo ao emocional, sendo responsável pela avaliação e/ou interpretação cognitiva das emoções.

Outra estrutura importante na integração emoção/ razão é a ínsula. Esta é activada durante a indução de recordações de momentos vividos por um indivíduo, algo que pode provocar uma sensação específica (e.g. felicidade, prazer, tristeza). No entanto, a ínsula não é activada quando a mesma sensação é provocada no mesmo indivíduo por um filme, por exemplo, sugerindo que tal estrutura esteja envolvida nos aspectos de avaliação, experimentação ou de expressão de uma emoção gerada internamente.

---

## **PARTE II. | Componente Empírica**

## PARTE II. | Componente Empírica

Com o propósito de poder contribuir para a construção de uma análise mais profunda da influência de factores emocionais e cognitivos em contexto académico, que permita especialmente uma melhor compreensão sobre a importância da auto-regulação emocional no (in)sucesso académico, projectou-se e implementou-se o nosso estudo empírico.

A segunda parte do presente trabalho é, assim, dedicada ao estudo empírico realizado, encontrando-se sub-dividida em momentos distintos: o primeiro momento focaliza a conceptualização e metodologia do estudo, sendo apresentados os objectivos (gerais e específicos) do estudo, bem como a definição de hipóteses a testar; o segundo momento trata da metodologia do trabalho realizado, no qual serão incluídas as características da amostra, descrição dos instrumentos de recolha de dados utilizados e procedimentos seguidos ao longo do estudo; em seguida, irá proceder-se à apresentação e discussão dos resultados obtidos. Finalmente, apresentam-se as conclusões do estudo, numa reflexão explicativa/construtiva sobre a temática, bem como a consideração sobre as limitações do presente estudo e sobre possíveis linhas orientadoras relevantes para a investigação futura neste domínio.

### Capítulo 4. | Objectivos e hipóteses

O objectivo geral deste estudo é contribuir para uma melhor compreensão da auto-regulação emocional na adolescência. Como objectivos mais específicos, pretende-se: i) analisar a relação entre auto-regulação emocional, perfeccionismo, habilidades cognitivas e rendimento académico dos alunos, de forma a contribuir para uma melhor compreensão das características que distinguem os melhores alunos daqueles que apresentam pior desempenho académico; e ii) contribuir para a validação na população portuguesa dos instrumentos *Emotional-Regulation Related to Testing Scale* (Schutz, DiStefano, Benson & Davis, 2004) e *Escala de Perfeccionismo* (Stoeber & Rambow, 2007).

De acordo com os objectivos acima referenciados, estruturámos a parte empírica do trabalho com base nas seguintes Hipóteses de investigação:

**H1:** Alunos que apresentam estratégias mais adaptativas ao nível da auto-regulação emocional tendem a apresentar um perfeccionismo mais adaptativo;

**H2:** Alunos que apresentam estratégias de auto-regulação emocional mais adequadas apresentam um rendimento académico superior;

**H3:** Alunos que apresentam estratégias de auto-regulação emocional mais adaptativas apresentam um melhor raciocínio;

**H4:** Existem diferenças estatisticamente significativas entre os melhores (G2) e os piores (G1) alunos ao nível do perfeccionismo;

**H5:** Verificam-se diferenças estatisticamente significativas ao nível da auto-regulação emocional entre género;

**H6:** Verificam-se diferenças estatisticamente significativas ao nível do perfeccionismo entre género.

## Capítulo 5. | Metodologia

### 5.1. | Participantes

A amostra foi constituída por 142 sujeitos, alunos do 9º ano de escolaridade, de três escolas públicas diferentes, situadas no Concelho da Covilhã. Entre o total dos participantes 52,8% (n=75) sujeitos são do sexo masculino e 47,2% (n=67) do sexo feminino, com uma média de idades de 14,7 anos (desvio-padrão de 0,84; valores mínimo e máximo de 14 e 17 anos, respectivamente), conforme se pode verificar no quadro 1. Refira-se que entre o total da amostra 31% (n=44) pertencem à Escola Secundária Campos Melo, 33,8% (n=48) alunos da escola E.B. 2/3 do Tortosendo e 35,2% (n=50) dos alunos pertencem à Escola Secundária Frei Heitor Pinto. De forma a manter uma amostra mais equitativa e facilitar a análise dos dados, bem como a respectiva interpretação, não foram considerados no presente estudo alunos sinalizados como apresentando Necessidades Educativas Especiais.

Quadro 1 - Estatística descritiva da amostra, tomando o género e a idade

Género	Idade		
	M	dp	Amplitude
Masculino (n= 75)	14,68	,808	14-17
Feminino (n=67)	14,78	,867	14-17
Total (n=142)	14,73	,835	14-17

Relativamente às habilitações académicas dos progenitores, verifica-se que 5,6% (n=8) das mães possuem um grau superior à Licenciatura (2,8% em Mestrado e Doutoramento respectivamente); 13,4% (n=19) das mães possuem habilitações literárias correspondentes ao 1º Ciclo do Ensino Básico; 14,1% (n=20) das mães possuem a Licenciatura; 29,6 (n=42) das mães possuem o ensino Secundário; e 34,5% (n=49) possuem habilitações literárias enquadradas entre o 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico. Ainda na análise das habilitações literárias, verifica-se que 4,2% (n=6) dos pais (2,1% em Mestrado e Doutoramento respectivamente) possuem um grau superior à Licenciatura; 11,3% (n=16) dos pais completaram Licenciatura; 19% (n=27) dos pais possuem o 1º Ciclo do Ensino Básico; 24,6% (n=35) dos pais possui o ensino Secundário; e 34,5% (n=49) possui o 2º ou 3º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, constata-se que no que se reporta às habilitações literárias, a grande maioria dos progenitores possui até ao ensino Secundário. Denotam-se diferenças a este nível no que respeita às distintas escolas, sendo que na Escola Frei Heitor Pinto as habilitações literárias dos progenitores são mais elevadas, sendo que todas as mães com Doutoramento correspondem à mesma. Na escola E.B. 2/3 do Tortosendo verificam-se habilitações literárias mais baixas, sendo que apenas dois dos progenitores possuem um ensino superior (Licenciatura).

## 5.2. | Instrumentos

### Questionário sócio-demográfico

O questionário sócio-demográfico construído contempla variáveis como o sexo, a idade, a escola que os alunos frequentam, habilitações literárias e profissão dos pais e número de retenções.

Emotional Regulation during Test-taking - ERT (Schutz, DiStefano, Benson & Davis, 2004; tradução de Cruz, 2007)

A ERT tem como finalidade avaliar a forma como os alunos manifestam e gerem as suas experiências emocionais, nos momentos de realização de provas de avaliação. Para a realização do presente foi utilizada uma adaptação da versão original americana, traduzida para a língua portuguesa. A escala é constituída por 47 itens, seguindo um formato de tipo *Likert*, com 5 opções de resposta (de 1=Quase Nunca a 5=Quase Sempre), estando invertidos os itens 42, 45 e 47. O valor total de cada processo/sub-escala é resultado do somatório de todos os itens que integram esse mesmo processo/sub-escala, não existindo resultados normativos, aferidos para a população portuguesa, para o cálculo de um valor total da escala.

Os itens da ERT encontram-se subdivididos em quatro dimensões (Schutz, Distefano, Benson & Davis, 2004): (i) Processos de Focalização na Tarefa (PFT), constituída por 7 itens (3, 11, 17, 27, 33, 39 e 43), que avaliam o modo como os alunos lidam com a situação stressante de realização de teste, sendo a dimensão que avalia se os alunos, durante o momento de prova, utilizam estratégias que lhe permitam manter-se focalizados na tarefa a concretizar (e.g. “Quando estou inseguro(a) numa pergunta, salto para outra e regresso a ela mais tarde”, “Evito ficar distraído(a) com informações irrelevantes que apareçam nas perguntas do teste”); (ii) Processos de Focalização nas Emoções (PFE), consiste na dimensão que avalia se, durante a realização de prova, os alunos se focalizam em estímulos internos, ao nível dos sentimentos e emoções desencadeados pela situação de teste. Dentro desta dimensão podem ser distinguidas duas sub-escalas: 1) Pensamento Desejoso (PD), com 6 itens (6, 22, 25, 30, 36 e 40), que estão relacionados com o desejo de que o problema ou o teste termine (e.g. “Espero que um “milagre” possa acontecer”; “Dou por mim a desejar que o teste acabe rapidamente”); 2) Auto-Culpabilização (AC), com 6 itens (7, 24, 26, 31, 41 e 44) que avaliam a auto-crítica dos alunos acerca de como se percebem sobre o modo de como estão a resolver o teste (e.g. “Fico irritado(a) comigo próprio(a) por não me ter preparado melhor”); (iii) Processos de Re-Focalização na Tarefa (PRFT), dimensão que avalia as estratégias utilizadas como tentativa de recuperação do foco atencional na tarefa. Esta encontra-se sub-dividida em duas sub-escalas: 1) Re-avaliação da Importância (RI), com 5 itens (5,13, 19, 29 e 34) relacionados com a desvalorização da importância do teste (e.g. “Lembro-me a mim próprio(a) que o teste é apenas uma parte da minha vida de estudante”); e 2) Redução da Tensão (RT), com 5 itens (4, 12, 18, 28 e 46) que avaliam as estratégias utilizadas pelos alunos, que os ajudem a mudar o foco de atenção sobre si mesmo e voltar a focalizar-se na tarefa a concretizar (e.g. “Tento gerir/controlar os meus sentimentos” e “ Tento abrandar o ritmo da minha respiração“); e (iv) Processos de Avaliação Cognitiva (PAC), dimensão que avalia as comparações, efectuadas pelos alunos, sobre os seus objectivos e as suas percepções da situação. Esta dimensão encontra-se sub-dividida em três: 1) Congruência de Objectivos (CO), com 9 itens (8, 14, 20, 32, 35, 38, 42, 45 e 47) que avaliam o facto

de o desempenho no teste poder ajudar a atingir os objectivos (e.g. “As minhas notas nos testes estão a ajudar-me a atingir os meus objectivos em termos de carreira futura”); 2) Percepção de Controlo Pessoal (PCP), com 5 itens (1, 9, 15, 21 e 37) que avaliam o julgamento feito pelo aluno acerca do controlo ou causa dos seus problemas (e.g. “ O meu rendimento num teste depende de mim”); 3) Eficácia na Resolução de Problemas (ERP), com 4 itens (2, 10, 16 e 23) que avaliam a percepção dos alunos sobre as suas capacidades de resolução de problemas, durante a realização da tarefa (e.g. “Aconteça o que acontecer durante o teste, eu sou capaz de resolver ou lidar com isso”).

Vários estudos têm sido desenvolvidos sobre as propriedades psicométricas da escala ERT, verificando-se a sua consistência interna (Schutz, Distefano, Benson & Davis, 1999, 2004; Schutz, Benson & Decuir-Gunby, 2008). No que respeita à consistência interna, num dos estudos desenvolvido por Schutz e colaboradores (2004) foram encontrados os seguintes resultados para cada um dos processos/sub-escalas que integram a ERT: Processos de Focalização na Tarefa ( $\alpha=.57$ ); Processos de Focalização nas Emoções, processo constituído por duas sub-escalas: Pensamento Desejoso ( $\alpha=.77$ ) e Auto-Culpabilização ( $\alpha=.86$ ); Processos de Re-Focalização na Tarefa, processo constituído por duas sub-escalas: Re-avaliação da Importância ( $\alpha=.72$ ) e Redução da Tensão ( $\alpha=.77$ ); e Processos de Avaliação Cognitiva que possui três sub-escalas: Congruência de Objectivos ( $\alpha=.80$ ); Percepção de Controlo Pessoal ( $\alpha=.85$ ) e Eficácia na Resolução de Problemas ( $\alpha=.79$ ).

No presente estudo foram obtidos os seguintes valores relativamente à consistência interna do instrumento (cf. Quadro 2): Processos de Focalização na Tarefa ( $\alpha=.58$ ); Processos de Focalização nas Emoções, dimensão constituída por duas sub-escalas: Pensamento Desejoso ( $\alpha=.68$ ) e Auto-Culpabilização ( $\alpha=.75$ ); Processos de Re-Focalização na Tarefa, dimensão constituída por duas sub-escalas: Re-avaliação da Importância ( $\alpha=.55$ ) e Redução da Tensão ( $\alpha=.54$ ); e Processos de Avaliação Cognitiva que possui três sub-escalas: Congruência de Objectivos ( $\alpha=.55$ ); Percepção de Controlo Pessoal ( $\alpha=.76$ ) e Eficácia na Resolução de Problemas ( $\alpha=.69$ ). Os resultados obtidos acerca das qualidades psicométricas da versão portuguesa da ERT, atendendo à sua consistência interna, mostraram-se satisfatórios os resultados obtidos na sub-escala Processos de Focalização na Tarefa, Auto-Culpabilização e Percepção de Controlo Pessoal. Todavia, deve destacar-se as sub-escalas Pensamento Desejoso, Re-avaliação da Importância, Redução da Tensão, Congruência de objectivos e Eficácia na Resolução de Problemas que apresentaram resultados menos favoráveis, pois não atingiram os valores que seriam esperados, tendo em conta os resultados obtidos por outros autores em investigações anteriores.

**Quadro 2:** Consistência Interna (alpha de Cronbach) na *Emotional Regulation during Test-taking* (ERT)

Processos/sub-escalas	alpha de Cronbach ( $\alpha$ )
<i>Processos de Focalização na Tarefa - PFT</i>	,577
<i>Pensamento Desejoso - PD</i>	,676
<i>Auto-Culpabilização - AC</i>	,752
<i>Re-avaliação da Importância - RI</i>	,554
<i>Redução da Tensão - RT</i>	,544
<i>Congruência de Objectivos - CO</i>	,553
<i>Percepção de Controlo Pessoal - PCP</i>	,758
<i>Eficácia na Resolução de Problemas - ERP</i>	,688

Escala de Perfeccionismo (Versão estudantes) (Stoeber & Rambow, 2007; tradução de Cruz, 2007)

A Escala de Perfeccionismo, construída por Stoeber e Rambow (2007) é composta por 18 itens, seguindo um formato de resposta de tipo *Likert*, mediante 5 opções de resposta, onde 1="Nunca" e 5="Sempre". O valor total de cada dimensão é resultado do somatório de todos os itens que integram a mesma, não existindo resultados normativos, aferidos para a população portuguesa, para o cálculo de um valor total da escala.

O instrumento encontra-se sub-dividido em duas componentes, sendo a primeira constituída pelas dimensões (Stoeber & Rambow, 2007): (i) Luta pela Perfeição (LP), com 5 itens (1, 2, 3, 4 e 9) que visam avaliar as reacções positivas face ao perfeccionismo na vida escolar geral do aluno (e.g. "Para mim é importante ser perfeito(a) em tudo aquilo que tento fazer", " Sou perfeccionista em tudo o que diz respeito aos meus padrões de rendimento"); (ii) Reacções Negativas à Imperfeição, com 5 itens (5, 6, 7, 8 e 10) que pretendem avaliar as reacções negativas dos alunos face à imperfeição (e.g. - "Fico furioso(a) se cometer erros", "Se alguma coisa não corre de forma perfeita, fico insatisfeito(a) com tudo (testes, tarefas escolares, aulas..."). A segunda componente da escala é formada pela dimensão (iii) Pressão Parental Percebida, constituída por 8 itens (de 11 a 18), que pretende avaliar a pressão percebida pelos alunos, pela parte dos pais, na sua vida escolar (e.g. "Os meus pais criticam tudo aquilo que não faço de forma perfeita", " Os meus pais ficam insatisfeitos comigo se o meu rendimento não for excelente").

Num estudo levado a cabo por Stoeber & Rambow (2007), no que diz respeito à consistência interna das três dimensões, medida através do Alpha de Cronbach, foram encontrados os seguintes resultados: Luta pela Perfeição ( $\alpha=.88$ ); Reacções Negativas face à Imperfeição ( $\alpha=.78$ ); e para a Pressão Parental Percebida ( $\alpha=.94$ ).

Tal como se pode verificar no quadro 3, neste estudo foram encontrados resultados ao nível da Consistência Interna, através do cálculo do respectivo Alpha de Cronbach, acima de .80, pelo que se percebe estarmos perante um instrumento com boas propriedades psicométricas para a realização do presente estudo: Luta pela Perfeição ( $\alpha=.87$ ); Reacções Negativas face à Imperfeição ( $\alpha=.78$ ); e para a Pressão Parental Percebida ( $\alpha=.92$ ). Deste modo, verifica-se que a Escala de Perfeccionismo alcançou níveis de consistência interna bastante satisfatórios nas três sub-escalas que a integram, tal como os estudos anteriores já haviam revelado.

**Quadro 3:** Consistência Interna (alpha de Cronbach) na *Escala de Perfeccionismo (EP)*

Processos/sub-escalas	alpha de Cronbach ( $\alpha$ )
<i>Reacções Positivas face ao Perfeccionismo - LP</i>	,865
<i>Reacções Negativas face à Imperfeição - RNI</i>	,865
<i>Pressão Parental Percebida - PPP</i>	,916

#### A Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial - BPRD (Almeida, 1986; 1992)

A BPRD surge na sequência da aferição para a população portuguesa dos testes de Raciocínio Diferencial (TRD) de Meuris (1969 in Simões, Loureiro, Ferrão, Tavares & Teles, 2006) e é constituído por cinco testes que avaliam a capacidade de raciocínio segundo diferentes formatos: (1) verbal; (2) numérico; (3) espacial; (4) abstracto; e (5) mecânico. As provas avaliam o raciocínio indutivo através da apreensão de relações entre elementos e o raciocínio dedutivo através da aplicação a novas situações de relações anteriormente inferidas (Almeida, 1992).

Para a realização do presente estudo, e por uma questão de economizar o tempo necessário para a aplicação das provas, serão apenas aplicadas 3 das 5 provas da BPRD, descritas em seguida: A Prova NR (Raciocínio Numérico, 30 itens), que requer do sujeito muita concentração e um nível elevado de raciocínio analítico. Trata-se de uma prova formada por sequências numéricas que podem ser lineares ou alternadas, na qual os sujeitos têm de descobrir a regra de sucessão dos números e aplicá-la para continuar a série. São conteúdos que permitem avaliar a aptidão para lidar com números. A Prova AR (Raciocínio Abstracto, 35 itens), que tem por objectivo avaliar a capacidade de raciocínio puro e é formada por analogias entre figuras sem significado. Os sujeitos têm de apreender as relações entre dois elementos e descobrir uma quarta figura que enquadre a inferência efectuada. É uma prova próxima dos testes clássicos de *factor g* ou inteligência geral e permite controlar, até zero ponto, a influência de factores culturais e linguísticos no desempenho cognitivo. Por último, a Prova VR (Raciocínio Verbal, 40 itens), é formada por analogias entre pares de palavras e coloca em evidência a capacidade do sujeito para raciocinar de forma analógica. São utilizadas relações semânticas entre palavras e fazem apelo à aptidão verbal, à linguagem e ao

raciocínio ou capacidade para estabelecer relações entre elementos (Almeida, 1992). A BPRD foi recentemente actualizada, existindo versões distintas para cada ciclo de ensino: BPR 5/6, BPR 7/9 e BPR 10/12.

#### Bateria de Provas de Raciocínio 7/9 - BPR (Almeida & Lemos, 2007)

A BPR é uma versão destinada a alunos entre o 7º e 9º ano de escolaridade, tendo em vista avaliar as habilidades cognitivas analisando a apreensão de relações entre elementos - raciocínio indutivo - e à aplicação das relações inferidas a novas situações - raciocínio dedutivo (Almeida & Lemos, 2008).

A BPR visa a integração de elementos da teoria do factor g e das aptidões múltiplas, tomando o raciocínio (contíguo ao factor g) como a operação cognitiva avaliada nas cinco provas que a compõem, e em simultâneo, conteúdos específicos para os itens em cada prova - numérico, verbal, abstracto, espacial e mecânico (Primi, Almeida & Lucarelli, 1996).

Tal como se procedeu com a BPRD foram aplicadas 3 das 5 provas da BPR: Prova AR (Raciocínio Abstracto, 25 itens), Prova VR (Raciocínio Verbal, 25 itens) e Prova NR (Raciocínio Numérico, 20). A Prova AR associa-se principalmente à inteligência fluida (Gf), definida como a capacidade de raciocinar em situações novas, criar conceitos e compreender implicações. A Prova VR associa-se à inteligência fluida e cristalizada (Gc), definida como extensão e profundidade do conhecimento verbal vocabular e à capacidade de raciocinar, mediante utilização de conceitos previamente aprendidos. Por fim, a prova NR relaciona-se com a inteligência fluida e em parte à habilidade quantitativa (Gq), definida como a compreensão de conceitos quantitativos básicos como soma, subtracção, multiplicação, divisão e manipulação de símbolos numéricos (Primi & Almeida, 2000).

A BPR decorre de um trabalho continuado de progressivas adaptações da BPRD, seja em Portugal ou no Brasil. O estudo de aferição das três versões da bateria (BPR 5/6, BPR 7/9 e BPR 10/12) (Almeida & Lemos, 2008) foi conduzido em diversas escolas do Ensino Básico e Secundário do nosso país. Quanto aos coeficientes de precisão da bateria de provas, estes tendem a situar-se acima de .75 (AR=.77; NR=.83; VR=.73; MR=.63; e SR=.82). Assim, verifica-se uma boa consistência interna das provas que serão utilizadas no presente estudo, sendo que os resultados obtidos ao nível da construção e validação da BPR legitimam a sua utilização na investigação e intervenção psicológica. De facto, a precisão dos resultados nas várias provas foi garantida e a correlação com as classificações académicas legitima a sua utilização na prática psicológica (Almeida & Lemos, 2008), pelo que se considera uma escolha conveniente para o presente estudo.

No nosso estudo, apesar de o propósito inicial corresponder à aplicação da BPR, para recolha de informação útil relativamente ao raciocínio, em algumas escolas já tinha sido aplicada a BPRD (Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial 7/9), procedimento enquadrado no âmbito do processo de Orientação Vocacional, pelos SPO's (Serviço de Psicologia e Orientação) das escolas. Assim,

alguns alunos responderam à BPR e outros à BPRD. Por conseguinte, tomou-se como opção a realização de uma média ponderada como apresentação dos resultados (a ponderação torna-se necessária face ao número diferente de itens nas provas aplicadas), através da divisão do valor total alcançado no instrumento pelo número de itens.

#### Rendimento académico dos alunos

O rendimento académico dos alunos foi obtido através da consulta da pauta do 2º período, única razão que justifica a identificação do aluno nos questionários e provas a aplicar. Apesar de se ter acedido à pauta final das notas do 2º período de cada aluno, apenas foi tomado em consideração, para este estudo, o valor obtido pela média do rendimento académico nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

### **5.3. | Procedimento**

A amostra foi recolhida por conveniência, uma vez que o estudo partiu da aplicação de instrumentos, de recolha de dados, a alunos do 9º ano em diversas escolas públicas integradas na Beira Interior, zona da Covilhã, que se disponibilizaram a colaborar no estudo. A aplicação dos instrumentos decorreu entre Abril e Maio de 2010, após pausa curricular e início do 3º período. Assim, foi possível aceder ao aproveitamento escolar do 2º período, tendo correspondido a um momento propício para a recolha de informação nas escolas, pois não interferiu com os momentos de avaliação escolar.

Após autorização da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), da disponibilidade manifestada pelos órgãos de gestão das escolas de Ensino Básico contactadas e, posteriormente, à obtenção da autorização dos encarregados de educação de cada aluno (cf. anexo 1), procedeu-se à marcação do momento de aplicação dos instrumentos em grupo-turma, em períodos que não prejudicaram o decorrer das actividades lectivas. Em cada uma das entidades de ensino foi estabelecido o contacto com o SPO, de modo a ser obtida a sua colaboração na aplicação dos instrumentos, tendo a recolha dos dados decorrido de forma integrada nos programas de Orientação Vocacional.

Todos os participantes foram informados sobre os objectivos do estudo, do seu carácter voluntário e confidencial, de modo a obter o devido consentimento informado. Os dados recolhidos foram analisados através do programa estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), versão 18.0.

## Capítulo 6. | Resultados

A partir dos objectivos delineados para a concretização do estudo empírico e das hipóteses previamente formuladas, seguidamente apresentam-se os resultados obtidos. Para este efeito, começamos pela apresentação dos valores obtidos relativamente à estatística descritiva, mediante o cálculo da Média, Desvio-padrão, valores Mínimo e Máximo, na *Emotional Regulation during Test-taking Scale* (ERT) e na *Escala de Perfeccionismo* (EP).

### Auto-regulação emocional e perfeccionismo (H1)

No quadro 4 apresentam-se os resultados globais obtidos (média, desvio-padrão e valores mínimo e máximo) na *Emotional Regulation during Test-taking* (ERT), tomando-se a média ponderada de cada Processo e de cada Sub-escala que integram o instrumento. De forma a podermos comparar os totais obtidos em cada processo/sub-escala o instrumento foi cotado em cada um destes processos/sub-escalas não com o somatório do total de itens, mas com a média obtida, dividindo o somatório do total de itens relativos a cada processo/sub-escala pelo número de itens respectivo.

**Quadro 4** - Estatística Descritiva (média, desvio-padrão e valores mínimo e máximo) dos resultados na *Emotional Regulation during Test-taking* (ERT)

Processos e Sub-escalas	M	dp	amp.
<i>Processos de Focalização na Tarefa - PFT</i>	3,6	0,53	2,00-5,00
<i>Processos de Focalização nas Emoções - PFE (PD+AC/2)</i>	3,0	0,54	1,83-4,58
<i>Processos de Re-focalização na Tarefa - PRFT (RI+RT/2)</i>	3,2	0,53	2,00-4,40
<i>Processos de Avaliação Cognitiva - PAC (CO+PCP+ERP/3)</i>	3,5	0,44	2,01-4,56
<i>Pensamento Desejoso - PD</i>	2,6	0,73	1,00- 4,83
<i>Auto-culpabilização - AC</i>	3,5	0,72	1,67-5,00
<i>Re-avaliação da Importância - RI</i>	3,1	0,60	1,40-4,60
<i>Redução de Tensão - RT</i>	3,4	0,67	1,60-5,00
<i>Congruência de Objectivos - CO</i>	3,1	0,42	1,78-4,00
<i>Percepção de Controlo Pessoal - PCP</i>	4,0	0,61	1,20-5,00
<i>Eficácia na Resolução de Problemas - ERP</i>	3,4	0,64	2,00-5,00

Através de uma análise global do quadro 4 pode verificar-se que na auto-regulação emocional os alunos que participaram no presente estudo tendem a utilizar mais os Processos de Focalização na Tarefa, sendo esta a dimensão que se revela com uma média mais elevada, com um valor de 3,6 (DP=0,53). Numa análise atenta, verifica-se também uma forte tendência dos alunos em utilizar os Processos de Avaliação Cognitiva, que se apresentam com um valor elevado, com uma média muito próxima da dimensão Processos de Focalização na Tarefa, de 3,5 (DP=0,44). Seguidamente, encontra-se os Processos de Re-Focalização na tarefa, com uma média de 3,2 (DP=0,53). Os Processos de Focalização nas Emoções, tal como se pode verificar, são os menos utilizados pelos alunos que integram a nossa amostra, revelando um resultado global mais baixo comparativamente com as restantes dimensões, com uma média de 3,0 (DP=0,54).

No que diz respeito às sub-escalas que integram a ERT verifica-se uma tendência, pela parte dos alunos, relativamente à sub-escala de Percepção de Controlo Pessoal, que faz parte integrante da dimensão Processos de Avaliação Cognitiva, destacando-se com uma média mais elevada, com um valor de 4,0 (DP= 0,61). Seguidamente, encontra-se a sub-escala Auto-Culpabilização, com uma média de 3,5 (PD= 0,72); posteriormente encontram-se as sub-escalas Redução da Tensão e Eficácia na Resolução de Problemas, com uma média de 3,4 (DP=0,67 e DP=0,64, respectivamente); as sub-escalas Re-avaliação da Importância e Congruência de Objectivos, com média de 3,1 (DP=0,60 e DP=0,42, respectivamente). Por último, a sub-escala Pensamento Desejoso, com uma média de 2,6 (PD=0,73), sendo esta a menos utilizada pelos alunos.

Deste modo, analisando os processos/sub-escalas que integram a ERT constata-se que os resultados mais favoráveis dizem respeito aos Processos de Focalização na Tarefa; nos Processos de Avaliação Cognitiva destaca-se a sub-escala relativa à Percepção de Controlo Pessoal; nos Processos de Re-Focalização na Tarefa a sub-escala relativa à Redução da Tensão; e por último, nos Processos de Focalização nas Emoções sobressai a sub-escala relativa à Auto-Culpabilização.

Assim, verifica-se que os alunos que participaram no nosso estudo apresentam uma maior tendência para utilizar pensamentos e estratégias que os ajudam a conseguir manter o foco na tarefa, conseguindo desfocalizar-se do seu estado emocional durante a realização da prova. De acordo com os dados obtidos, verifica-se uma tendência pela parte dos alunos em avaliar a situação, procedendo estes a uma comparação entre os seus objectivos e as suas crenças no momento da realização da tarefa, revelando uma acentuada tendência para o julgamento das situações ao nível do seu grau de controlabilidade. Verifica-se, ainda, que a sub-escala Pensamento Desejoso é aquela menos utilizada pelos alunos que integram a nossa amostra, aspecto que se revela bastante positivo, visto que esta implicaria uma maior activação de pensamentos sobre a tarefa a realizar, estando associada a uma maior focalização nas emoções despoletadas pela situação, pelo que a sua utilização ser revelaria como mais problemática.

Apresentam-se, em seguida, os resultados globais obtidos na *Escala de Perfeccionismo* (média, desvio-padrão e valores mínimo e máximo), tomando a média ponderada de cada Processo/dimensão que integra o instrumento.

**Quadro 5** - Estatística descritiva (média, desvio-padrão e valores mínimo e máximo) da Escala de Perfeccionismo - Versão Estudantes

Processos	M	dp	Amp.
<i>Luta pela Perfeição – LP</i>	3,4	0,87	1-5
<i>Reacções Negativas face à Imperfeição – RNI</i>	3,1	0,87	1-5
<i>Pressão Parental Percebida – PPP</i>	2,9	0,91	1-5

Ao se proceder à análise do quadro 5, verifica-se, ao nível do perfeccionismo, uma tendência dos alunos relativamente à manifestação de Luta pela Perfeição, sendo a dimensão que apresenta uma média mais elevada, com um valor de 3,4 (DP=0,87), comparativamente com as Reacções Negativas face ao Perfeccionismo, com uma média de 3,1 (PD=0,87). Na dimensão Pressão Parental Percebida verifica-se uma média de 2,9 (DP= 0,91), no entanto os valores oscilam entre os extremos da sub-escala, isto é, entre 1 e 5. Constata-se, deste modo, que existe pela parte dos alunos mais comportamentos relacionados com a luta pela perfeição e com a necessidade em alcançar os padrões previamente definidos por si relativamente ao seu desempenho escolar, com uma menor evidência de manifestação de perfeccionismo desadaptativo.

De forma a proceder-se à análise das correlações entre a auto-regulação emocional e o perfeccionismo, com o propósito de se testar a primeira hipótese deste estudo, em seguida serão apresentados os resultados obtidos, a partir do cálculo dos coeficientes de correlação de *Pearson*, entre ambas as variáveis (cf. quadro 6).

De acordo com os resultados apresentados, podemos concluir, de uma forma geral, que existem correlações positivas e estatisticamente significativas entre todos os domínios avaliados da *Emotional Regulation during Test-taking Scale* e *Escala de Perfeccionismo*, pelo que se verifica existir uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis auto-regulação emocional e perfeccionismo.

Quadro 6 - Correlações de Pearson entre auto-regulação emocional e perfeccionismo

Processos/sub-escalas		LP	RNI	PPP
<i>Processos de Focalização na Tarefa - PFT</i>	Pearson	,405	,315	,149
	<i>p</i>	,000	,000	,077
<i>Processos de Focalização nas Emoções - PFE</i>	Pearson	,366	,481	,385
	<i>p</i>	,000	,000	,000
<i>Processos de Re-Focalização na Tarefa - PRFT</i>	Pearson	,194	,113	,200
	<i>p</i>	,021	,179	,017
<i>Processos de Avaliação Cognitiva - PAC</i>	Pearson	,428	,228	,069
	<i>p</i>	,000	,006	,412
<i>Pensamento Desejoso - PD</i>	Pearson	,214	,172	,223
	<i>p</i>	,011	,040	,008
<i>Auto-Culpabilização - AC</i>	Pearson	,329	,544	,349
	<i>p</i>	,000	,000	,000
<i>Re-avaliação da Importância - RI</i>	Pearson	,103	,065	,202
	<i>p</i>	,221	,444	,016
<i>Redução da Tensão - RT</i>	Pearson	,218	,124	,141
	<i>p</i>	,009	,142	,094
<i>Congruência de Objectivos - CO</i>	Pearson	,328	,195	,038
	<i>p</i>	,000	,020	,657
<i>Percepção de Controlo Pessoal - PCP</i>	Pearson	,304	,229	,040
	<i>p</i>	,000	,006	,633
<i>Eficácia na Resolução de Problemas - ERP</i>	Pearson	,384	,127	,081
	<i>p</i>	,000	,133	,338

LP - Luta pela Perfeição; RNI - Reacções Negativas face à Imperfeição; PPP - Pressão Parental Percebida

Numa análise atenta do quadro 6, verifica-se uma correlação estatisticamente significativa entre os Processos de Focalização da Tarefa e dois dos domínios analisados pela Escala de Perfeccionismo: Luta pela Perfeição ( $r=,405$ ;  $p<.001$ ) e Reacções Negativas face à Imperfeição ( $r=,315$ ;  $p<.001$ ). Os Processos de Focalização nas Emoções também se correlacionam de forma estatisticamente significativa com o perfeccionismo com ambas dimensões do perfeccionismo analisadas, Luta pela Perfeição ( $r=,366$ ;  $p<.001$ ) e Reacções Negativas face à Imperfeição ( $r=,481$ ;  $p<.001$ ), e, ainda, com a Pressão Parental Percebida ( $r=,385$ ;  $p<.001$ ). Verifica-se também uma correlação estatisticamente significativa entre os Processos de Re-Focalização na Tarefa e as duas das dimensões do perfeccionismo avaliadas: Luta pela Perfeição ( $r=,194$ ;  $p<.05$ ) e Pressão Parental Percebida ( $r=,200$ ;  $p<.05$ ). Por último, os Processos de Avaliação Cognitiva apresentam uma correlação estatisticamente significativa com as duas dimensões do perfeccionismo: Luta pela Perfeição ( $r=,428$ ;  $p<.001$ ) e Reacções Negativas face à Imperfeição ( $r=,228$ ;  $p<.01$ ).

Tomando agora em consideração as dimensões da Escala de Perfeccionismo e as diversas sub-escalas específicas da ERT, verifica-se uma correlação estatisticamente significativa entre a sub-escala Pensamento Desejoso e as três dimensões do perfeccionismo: Luta pela Perfeição ( $r=,214$ ;  $p<,.05$ ), Reacções Negativas face à Imperfeição ( $r=,172$ ;  $p<,.05$ ) e Pressão Parental Percebida ( $r=,223$ ;  $p<,.01$ ); entre a sub-escala Auto-Culpabilização e as três dimensões do perfeccionismo: Luta pela Perfeição ( $r=,329$ ;  $p<,.001$ ), Reacções Negativas face à Imperfeição ( $r=,544$ ;  $p<,.001$ ) e Pressão Parental Percebida ( $r=,349$ ;  $p<,.001$ ); entre a sub-escala Re-avaliação da Importância e a dimensão de perfeccionismo Pressão Parental Percebida ( $r=,202$ ;  $p<,.05$ ); entre a sub-escala da auto-regulação emocional Redução de Tensão e a dimensão do perfeccionismo Luta pela Perfeição ( $r=,218$ ;  $p<,.01$ ); entre a sub-escala Congruência de Objectivos e as dimensões Reacções Positivas face ao Perfeccionismo ( $r=,328$ ;  $p<,.001$ ), Reacções Negativas face à Imperfeição ( $r=,195$ ;  $p<,.001$ ); entre a sub-escala Percepção de Controlo Pessoal e as Luta pela Perfeição ( $r=,304$ ;  $p<,.001$ ), Reacções Negativas face à Imperfeição ( $r=,229$ ;  $p<,.01$ ); e finalmente, entre a sub-escala Eficácia na Resolução de Problemas e uma das dimensões do perfeccionismo, Luta pela Perfeição ( $r=,384$ ;  $p<,.001$ ).

Deste modo, verifica-se que os alunos que utilizam estratégias de auto-regulação emocional mais adequadas para lidar com as situações de avaliação, ou seja, os alunos que apresentam maior tendência em usar Processos de Focalização na Tarefa e Processos de Avaliação Cognitiva, apresentam tendência para a manifestação de reacções positivas face ao perfeccionismo, bem como a tendência para a manifestar reacções negativas face à imperfeição. No entanto, não percebem existir maior controlo e pressão, pela parte dos pais, no que respeita aos seus assuntos escolares.

De acordo com os dados apurados, é de destacar a existência de diferenças bastante significativas entre os Processos de Focalização nas Emoções com todas as dimensões do perfeccionismo avaliadas, existindo, também, uma relação bastante significativa entre as duas sub-escalas que integram essa dimensão da auto-regulação emocional, Pensamento Desejoso e Auto-Culpabilização, com a totalidade das dimensões do perfeccionismo analisadas neste estudo. Assim, verificamos que são os alunos que mais lutam pela perfeição, ao nível do seu desempenho académico e que apresentam mais reacções negativas face à imperfeição que tendem mais a focalizar-se nas suas vivências emocionais, durante a realização da tarefa, assim como a desenvolver uma maior auto-crítica sobre o seu desempenho. De salientar que, estes alunos apresentam, ainda, uma maior percepção de controlo pela parte dos pais, no que respeita à sua vida escolar.

Auto-regulação emocional e rendimento académico (H2)

Para testarmos a segunda hipótese do estudo, seguidamente, apresentamos os resultados obtidos pela análise das correlações entre a auto-regulação emocional e o rendimento académico, tendo-se em consideração as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Para tal procedeu-se ao cálculo dos coeficientes de correlação de *Pearson*, como se pode verificar no quadro 7.

**Quadro 7:** Correlações de *Pearson* entre auto-regulação emocional e rendimento académico

<i>Processos/sub-escalas</i>		L. Port	Mat.
<i>Processos de Focalização na Tarefa – PFT</i>	Pearson	,457	,372
	<i>p</i>	,000	,000
<i>Processos de Focalização nas Emoções – PFE</i>	Pearson	-,009	-,010
	<i>p</i>	,914	,907
<i>Processos de Re-Focalização na Tarefa – PRFT</i>	Pearson	,093	,137
	<i>p</i>	,273	,106
<i>Processos de Avaliação Cognitiva – PAC</i>	Pearson	,489	,520
	<i>p</i>	,000	,000
<i>Pensamento Desejoso – PD</i>	Pearson	-,113	-,109
	<i>p</i>	,180	,199
<i>Auto-Culpabilização – AC</i>	Pearson	,102	,096
	<i>p</i>	,226	,257
<i>Re-avaliação da Importância – RI</i>	Pearson	-,022	,060
	<i>p</i>	,798	,481
<i>Redução da Tensão – RT</i>	Pearson	,167	,165
	<i>p</i>	,047	,050
<i>Congruência de Objectivos – CO</i>	Pearson	,389	,410
	<i>p</i>	,000	,000
<i>Percepção de Controlo Pessoal – PCP</i>	Pearson	,325	,363
	<i>p</i>	,000	,000
<i>Eficácia na Resolução de Problemas – ERP</i>	Pearson	,453	,456
	<i>p</i>	,000	,000

A observação do quadro 7, permite-nos verificar a existência de uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre os Processos de Focalização na Tarefa e o rendimento académico nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática ( $r=,457$ ;  $p<.001$  e  $r=,372$ ;  $p<.001$ , respectivamente), bem como entre os Processos de Avaliação Cognitiva e desempenho académico em ambas as disciplinas ( $r=,489$ ;  $p<.001$  e  $r=,520$ ;  $p<.001$ , respectivamente). Numa análise mais detalhada, tomando em consideração as diversas sub-escalas da ERT, verifica-se uma correlação estatisticamente significativa entre a sub-escala Redução da Tensão e o rendimento em Língua Portuguesa e Matemática ( $r=,167$ ;  $p<.05$  e  $r=,165$ ;  $p<.05$ , respectivamente), tendo-se verificado uma forte correlação entre as três sub-escalas, integrantes dos Processos de Avaliação Cognitiva e o rendimento académico em ambas as disciplinas analisadas, Língua Portuguesa e Matemática: Congruência de Objectivos ( $r=,389$ ;  $p<.001$  e  $r=,410$ ;  $p<.001$ , respectivamente), Percepção de Controlo Pessoal ( $r=,325$ ;  $p<.001$  e  $r=,363$ ;  $p<.001$ , respectivamente) e Eficácia na Resolução de Problemas ( $r=,453$ ;  $p<.001$  e  $r=,456$ ;  $p<.001$ , respectivamente).

De acordo com os dados obtidos, verifica-se uma forte correlação entre variáveis de foro cognitivo e rendimento académico. Deste modo, podemos constatar que os alunos que utilizam mais os Processos de Focalização na Tarefa e Processos de Avaliação Cognitiva tendem a conseguir resultados académicos superiores. Isto é, os alunos que apresentam maior tendência em utilizar estratégias mais adequadas para lidar com as situações, mediante o uso de meios que os ajudem a focalizar-se na natureza da tarefa a realizar, bem como no uso de estratégias que lhes permitem relativizar a relevância dos testes e dos momentos de avaliação, são aqueles que apresentam melhores resultados académicos. Conclui-se, assim, que a utilização de estratégias cognitivas resultam como mais eficazes na obtenção de boas notas pela parte dos alunos.

Para a análise das diferenças nas médias nos vários processos/sub-escalas em estudo ao nível da auto-regulação emocional, em função do rendimento académico, foram tomados em consideração dois grupos distintos: (G1) um primeiro grupo constituído por 30 alunos da amostra que apresentam um rendimento académico mais baixo, com média de 2 valores, tomando-se em conta as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; e (G2) um segundo grupo formado por 28 alunos da amostra que apresentam um rendimento académico mais elevado, que tenham obtido uma média de 4 e/ou 5 valores, considerando-se de igual forma as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, comparativamente com os restantes colegas de turma. Para este efeito, procedeu-se à utilização do *teste-T* para amostras independentes, tal como se pode verificar no quadro 8.

**Quadro 8** - Diferenças das médias na *Emotional Regulation during Test-taking* e teste-T, tomando em consideração o rendimento académico, pela comparação entre grupos (G1 e G2)

Processos e Sub-escalas	Grupos	M	dp	Amp.	t	p
<i>Processos de Focalização na Tarefa – PFT</i>	G1	3,3	0,49	2,00-4,00	-5,95	,000
	G2	4,0	0,47	3,00-5,00		
<i>Processos de Focalização nas Emoções – PFE</i>	G1	3,1	0,47	2,25-4,00	,091	,928
	G2	3,1	0,68	2,17-4,58		
<i>Processos de Re-Focalização na Tarefa – PRFT</i>	G1	3,0	0,40	2,00-3,80	-2,18	,033
	G2	3,3	0,66	2,00-4,40		
<i>Processos de Avaliação Cognitiva – PAC</i>	G1	3,2	0,38	2,43-3,69	-8,04	,000
	G2	3,9	0,33	3,11-4,56		
<i>Pensamento Desejoso – PD</i>	G1	2,8	0,60	1,50-4,00	1,28	,203
	G2	2,6	0,96	1,00-4,83		
<i>Auto-culpabilização – AC</i>	G1	3,5	0,68	2,50-5,00	-1,33	,189
	G2	3,7	0,67	2,50-5,00		
<i>Re-avaliação da Importância – RI</i>	G1	3,0	0,42	2,20-3,80	-,754	,454
	G2	3,1	0,76	1,60-4,60		
<i>Redução de Tensão – RT</i>	G1	3,0	0,60	1,60-4,00	-2,88	,006
	G2	3,6	0,79	1,80-4,60		
<i>Congruência de Objectivos – CO</i>	G1	2,7	0,42	1,78-3,33	-5,36	,000
	G2	3,3	0,40	2,33-4,00		
<i>Percepção de Controlo Pessoal – PCP</i>	G1	3,7	0,61	2,20-4,80	-4,81	,000
	G2	4,4	0,48	3,20-5,00		
<i>Eficácia na Resolução de Problemas – ERP</i>	G1	3,1	0,52	2,00-3,75	-7,37	,000
	G2	4,1	0,51	3,25-5,00		

Conforme se pode verificar no quadro 8, pela comparação das médias obtidas, tomando o rendimento académico dos alunos é de destacar uma tendência para resultados superiores no G2 (alto rendimento), comparativamente com o G1 (baixo rendimento), nos Processos de Focalização na Tarefa (Médias de =4,0 e 3,3, respectivamente); bem como nos Processos de Avaliação Cognitiva (M=3,9 e 3,2, respectivamente) e nos Processos de Re-Focalização na Tarefa (M=3,3 e 3,0, respectivamente).

Ao se comparar as médias obtidas pelos dois grupos em cada sub-escala específica, é de salientar uma tendência para resultados superiores no G2 comparativamente com o G1 nas sub-escalas Percepção de Controlo Pessoal (Médias de 4,4 e 3,7, respectivamente); Eficácia na Resolução de Problemas (Médias de 4,1 e 3,1, respectivamente); Auto-Culpabilização (Médias de 3,7 e 3,5, respectivamente); Redução de Tensão (Médias de 3,6 e 3,0, respectivamente); Congruência de Objectivos (Médias de 3,3 e 2,7, respectivamente); e Re-avaliação da Importância (Médias de 3,1 e 3,0, respectivamente). Do mesmo modo, destaca-se uma tendência para resultados superiores no G1 apenas na sub-escala Pensamento Desejoso (Médias de 2,8 e 2,6, respectivamente). Numa análise global dos resultados obtidos ao nível do rendimento académico, podemos destacar a

tendência para resultados superiores em quase todos os processos e sub-escalas da *Emotional Regulation during Test-taking Scale* no dos alunos com rendimento académico superior, excepto na sub-escala Pensamento Desejoso, onde o grupo dos alunos com rendimento académico inferior obteve um resultado superior, e nos Processos de Focalização nas Emoções, onde as médias são similares ( $M=3,1$ ).

No entanto, as diferenças entre os dois grupos assumem significado estatístico apenas nos Processos de Focalização na Tarefa ( $t=-5,95$ ;  $p<.001$ ); nos Processos de Re-Focalização na Tarefa ( $t=-2,18$ ;  $p<.05$ ); e nos Processos de Avaliação Cognitiva ( $t=-8,04$ ;  $p<.001$ ). Nas três dimensões é o G2 a manifestar pontuações mais elevadas, isto é, os alunos com rendimento académico superior manifestam uma maior capacidade em conseguir e manter-se focalizados na tarefa a realizar, possuindo uma maior capacidade de re-focalizar a atenção na tarefa quando necessário, sendo também o grupo dos alunos de desempenho académico mais elevado a apresentar maior tendência em avaliar a situação, mediante a realização de uma comparação entre os seus objectivos e as suas percepções no momento da realização da tarefa. No que respeita às diferenças obtidas entre os dois grupos, considerando os resultados em cada sub-escala, verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre grupos nas sub-escalas Redução da Tensão ( $t=-2,88$ ;  $p<.01$ ); Congruência de Objectivos ( $t=-5,36$ ;  $p<.001$ ); Percepção de Controlo Pessoal ( $t=-4,81$ ;  $p<.001$ ); e Eficácia na Resolução de Problemas ( $t=-7,37$ ;  $p<.001$ ). Em todas as sub-escalas é o G2 a manifestar pontuações superiores, pelo que se pode constatar que são os alunos com um rendimento académico superior que apresentam maior tendência em utilizar estratégias que os ajudem a mudar o foco de atenção sobre si próprio e voltar a focalizar-se na tarefa a realizar, sendo estes a revelar uma maior tendência em reavaliar a situação de modo a gerir melhor os seus objectivos a concretizar. Estes alunos também apresentam uma maior tendência em formular julgamentos sobre o grau de controlabilidade das situações, algo que irá influenciar as vivências emocionais desses alunos. Para além disso, são também os alunos do G2, com rendimento académico mais elevado, que revelam maior tendência em considerar-se como mais eficazes na resolução de problemas que poderão surgir durante os momentos de avaliação.

Auto-regulação emocional e Raciocínio (H3)

A relação entre os constructos auto-regulação emocional e raciocínio será em seguida analisada, apresentando-se no quadro 9 os resultados obtidos a partir do cálculo dos coeficientes de correlação de Pearson, tomando os processos e sub-escalas da ERT e as três provas de raciocínio aplicadas (Raciocínio Verbal, Raciocínio Numérico e Raciocínio Abstracto).

**Quadro 9** - Correlações de Pearson entre constructos: auto-regulação emocional e raciocínio

<i>Processos/sub-escalas</i>		<b>RV</b>	<b>RN</b>	<b>RA</b>
<i>Processos de Focalização na Tarefa – PFT</i>	Pearson	,250	,288	,134
	<i>p</i>	,003	,001	,111
<i>Processos de Focalização nas Emoções – PFE</i>	Pearson	,073	,022	-,028
	<i>p</i>	,386	,798	,738
<i>Processos de Re-Focalização na Tarefa – PRFT</i>	Pearson	-,022	,035	-,018
	<i>p</i>	,799	,681	,829
<i>Processos de Avaliação Cognitiva – PAC</i>	Pearson	,421	,385	,240
	<i>p</i>	,000	,000	,004
<i>Pensamento Desejoso – PD</i>	Pearson	,023	,025	-,074
	<i>p</i>	,782	,771	,384
<i>Auto-Culpabilização – AC</i>	Pearson	,086	,007	,033
	<i>p</i>	,311	,933	,698
<i>Re-avaliação da Importância – RI</i>	Pearson	-,077	-,014	-,065
	<i>p</i>	,361	,873	,445
<i>Redução da Tensão – RT</i>	Pearson	,034	,068	,028
	<i>p</i>	,688	,424	,739
<i>Congruência de Objectivos – CO</i>	Pearson	,256	,294	,176
	<i>p</i>	,002	,000	,036
<i>Percepção de Controlo Pessoal – PCP</i>	Pearson	,390	,285	,258
	<i>p</i>	,000	,001	,002
<i>Eficácia na Resolução de Problemas – ERP</i>	Pearson	,336	,336	,137
	<i>p</i>	,000	,000	,104

De acordo com os resultados apresentados no quadro 9, podemos verificar a existência de uma correlação estatisticamente significativa entre os Processos de Focalização na Tarefa e duas das áreas do raciocínio analisadas, nomeadamente o raciocínio verbal ( $r=,250$ ;  $p<,.01$ ) e raciocínio numérico ( $r=,288$ ;  $p<,.001$ ). Podemos, também, verificar a existência de uma forte correlação entre os Processos de Avaliação Cognitiva e as três áreas do raciocínio: raciocínio verbal ( $r=,421$ ;  $p<,.001$ ), raciocínio numérico ( $r=,385$ ;  $p<,.001$ ) e raciocínio abstracto ( $r=,240$ ;  $p<,.01$ ). Relativamente às correlações obtidas, tomando a relação entre a variável raciocínio e as diversas sub-escalas específicas da ERT, verificam-se correlações estatisticamente significativas entre as três sub-escalas que constituem os Processos de Avaliação Cognitiva e as três áreas de raciocínio avaliadas, mais especificamente, entre: a sub-escala Congruência de Objectivos e o raciocínio verbal ( $r=,256$ ;  $p<,.01$ ), o raciocínio numérico ( $r=,294$ ;  $p<,.001$ ) e o raciocínio abstracto ( $r=,176$ ;  $p<,.05$ ); a sub-escala Percepção de Controlo Pessoal e o raciocínio verbal ( $r=,390$ ;  $p<,.001$ ), o raciocínio numérico ( $r=,285$ ;  $p<,.001$ ) e o raciocínio abstracto ( $r=,258$ ;  $p<,.01$ ); e por último; a sub-escala Eficácia na Resolução de Problemas e o raciocínio verbal ( $r=,336$ ;  $p<,.001$ ) e o raciocínio numérico ( $r=,336$ ;  $p<,.001$ ), não se tendo verificado nesta última sub-escala a correlação com o raciocínio abstracto.

De um modo geral, podemos concluir que existe uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre o raciocínio e as duas dimensões da auto-regulação emocional: Processos de Focalização na Tarefa e Processos de Avaliação Cognitiva. Deste modo, constata-se que os alunos com um desempenho mais elevado nas provas de raciocínio são os que tendencialmente mais utilizam estratégias de auto-regulação emocional de focalização na tarefa e de avaliação cognitiva. Por outro lado, não foram encontradas relações significativas entre o raciocínio e a utilização de estratégias de auto-regulação emocional baseadas em Processos de Focalização nas Emoções e Processos de Re-Focalização na Tarefa.

### Perfeccionismo e Rendimento académico

De modo a proceder-se à análise das diferenças nas médias nas várias dimensões do perfeccionismo, considerando-se o rendimento académico, da mesma forma, apresentam-se no quadro 10 os resultados obtidos pela comparação dos dois grupos em análise: (G1) constituído por 30 alunos da amostra que apresentam um rendimento académico mais baixo, com média de 2 valores, tomando-se em conta as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; e o (G2) com 28 alunos da amostra que apresentam um rendimento académico mais elevado, alunos estes que apresentam uma média de 4 e/ou 5 valores, considerando-se de igual forma as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, comparativamente com os restantes colegas de turma. Para este efeito, procedeu-se à utilização do *teste-T* para amostras independentes.

**Quadro 10** - Diferenças das médias na *Escala de Perfeccionismo*, entre os grupos de alunos com pior (G1) e melhor rendimento académico (G2)

Processos	Grupos	M	dp	Amp.	t	p
<i>Luta pela Perfeição - LP</i>	G1	3,2	,784	2-5	-3,16	,003
	G2	4,0	,972	2-5		
<i>Reacções Negativas face à Imperfeição - RNI</i>	G1	3,0	,780	1-5	-2,19	,032
	G2	3,5	1,14	1-5		
<i>Pressão Parental Percebida - PPP</i>	G1	2,8	,752	1-4	-1,38	,171
	G2	3,1	1,20	1-5		

Os resultados obtidos, conforme se pode constatar a partir da análise do quadro 10, apontam para uma maior tendência pela parte do G2 (alunos que apresentam um rendimento superior) na manifestação de reacções positivas face ao perfeccionismo relativamente ao seu desempenho académico, apresentando uma média mais elevada, comparativamente ao G1 (alunos que apresentam um rendimento inferior), no que respeita à dimensão relativa à Luta pela Perfeição (Médias de 4,0 e 3,2, respectivamente). Estes alunos, pertencentes ao G2, tendem a apresentar, também, uma maior tendência em manifestar Reacções Negativas face à Imperfeição (Médias de 3,5 e 3,0, respectivamente). Quanto à escala relativa à Pressão Parental Percebida verifica-se uma média superior no G2, sendo que são os alunos que possuem um aproveitamento escolar mais elevado que tendem a perceber um maior controlo pela parte dos pais, no que respeita à sua vida escolar geral (Médias de 3,1 e 2,8, respectivamente).

Relativamente às diferenças obtidas pela comparação entre grupos, em função do rendimento académico, verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre o G1 e G2, na dimensão relativa à Luta pela Perfeição ( $t=-3,16$ ;  $p<.01$ ), bem como na manifestação de Reacções Negativas face à Imperfeição ( $t=-2,19$ ;  $p<.05$ ). Em ambas as dimensões é o G2 a apresentar pontuações superiores, comparativamente ao G1, ou seja, os alunos que apresentam um rendimento académico mais elevado tendem a manifestar mais reacções positivas face ao perfeccionismo no que respeita ao seu desempenho escolar, sendo estes aqueles que, também, apresentam reacções mais negativas face à imperfeição ou não alcance dos padrões previamente definidos.

Em seguida, apresentam-se os resultados obtidos ao nível da auto-regulação emocional e do perfeccionismo tomando a variável género, considerando um total de 75 rapazes e 67 raparigas na nossa amostra.

Diferenças de género na auto-regulação emocional

No quadro 11 são apresentados os dados da estatística descritiva (média, desvio-padrão e valores mínimo e máximo) na *Emotional Regulation during Test-taking* para o género masculino e feminino, assim como os resultados relativos às diferenças obtidas entre os géneros, a partir da utilização do teste-*T* para amostras independentes.

Quadro 11 - Diferenças de género na ERT

Processos e Sub-escalas	Sexo	M	dp	Amp.	t	p
<i>Processos de Focalização na Tarefa - PFT</i>	M	3,6	0,51	2,00-5,00	,603	,547
	F	3,6	0,55	2,00-5,00		
<i>Processos de Focalização nas Emoções - PFE</i>	M	3,1	0,57	2,00-4,58	1,393	,166
	F	3,0	0,56	1,83-4,58		
<i>Processos de Re-Focalização na Tarefa - PRFT</i>	M	3,3	0,57	2,00-4,40	,920	,359
	F	3,2	0,50	2,00-4,30		
<i>Processos de Avaliação Cognitiva - PAC</i>	M	3,6	0,41	2,71-4,56	1,689	,094
	F	3,4	0,48	2,01-4,34		
<i>Pensamento Desejoso - PD</i>	M	2,7	0,70	1,17-4,83	1,797	,075
	F	2,5	0,76	1,00-4,67		
<i>Auto-culpabilização - AC</i>	M	3,5	0,73	1,67-5,00	,258	,797
	F	3,4	0,71	2,17-5,00		
<i>Re-avaliação da Importância - RI</i>	M	3,2	0,65	1,40-4,60	2,116	,036
	F	3,0	0,52	1,60-4,20		
<i>Redução de Tensão - RT</i>	M	3,4	0,71	1,60-4,80	-,395	,693
	F	3,4	0,64	2,20-5,00		
<i>Congruência de Objectivos - CO</i>	M	3,1	0,39	1,89-3,78	,647	,519
	F	3,0	0,45	1,78-4,00		
<i>Percepção de Controlo Pessoal - PCP</i>	M	4,1	0,56	2,80-5,00	,850	,397
	F	4,0	0,67	1,20-5,00		
<i>Eficácia na Resolução de Problemas - ERP</i>	M	3,5	0,61	2,25-5,00	2,312	,022
	F	3,3	0,65	2,00-5,00		

Tal como se pode verificar no quadro 11, no que se reporta aos resultados obtidos nas quatro dimensões avaliadas pela *Emotional Regulation during Test-taking*, pela comparação das médias obtidas pelos rapazes e raparigas em cada tipo de processos, é de salientar uma tendência para resultados superiores nos rapazes comparativamente com as raparigas nos Processos de Avaliação Cognitiva (médias de 3,6 e 3,4, respectivamente), assim como nos Processos de Focalização nas Emoções e Processos de Re-Focalização na Tarefa (com médias de 3,1 e 3,0 e 3,3 e 3,2, respectivamente). No entanto, estas diferenças não assumem significado estatístico.

Relativamente às diferenças obtidas entre géneros tomando os resultados em cada sub-escala específica, verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre os géneros nas sub-escalas Re-avaliação da Importância ( $t= 2,116$ ;  $p<.05$ ), a qual se integra na dimensão Processos de Re-focalização na Tarefa, bem como na sub-escala Eficácia na Resolução de Problemas, integrada na dimensão Processos de Avaliação Cognitiva ( $t= 2,312$ ;  $p<.05$ ). Em ambas as sub-escalas é o género masculino a manifestar pontuações superiores, ou seja, os rapazes têm maior tendência a utilizar estratégias que lhes permitem relativizar a importância dos testes e dos momentos de avaliação, sendo também o género masculino a considerar-se como mais eficaz na resolução de problemas que surgem durante os momentos de avaliação. Numa análise global dos resultados obtidos entre géneros, podemos destacar a tendência para resultados superiores em todas as sub-escalas da *Emotional Regulation during Test-taking* nos rapazes (sempre com pontuações médias mais elevadas que as raparigas, em cerca de uma a duas décimas), excepto na sub-escala Redução de Tensão, onde as médias são similares ( $M=3,4$ ) e nos Processos de Focalização na Tarefa ( $M=3,6$ ).

#### Diferenças de género e perfeccionismo (H6)

Da mesma forma, apresentam-se no quadro 12 os resultados relativos à *Escala de Perfeccionismo*, segundo o género, mediante apresentação dos dados da estatística descritiva (média, desvio-padrão e valores mínimo e máximo), bem como dos resultados relativos às diferenças obtidas, a partir da utilização do teste-T para amostras independentes.

Quadro 12 - Diferenças de género na Escala de Perfeccionismo

Processos	Sexo	M	dp	Amp.	t	p
<i>Luta pela Perfeição – LP</i>	M	3,5	0,91	1-5	1,884	,062
	F	3,3	0,80	1-5		
<i>Reacções Negativas face à Imperfeição – RNI</i>	M	3,1	0,89	1-5	-,218	,828
	F	3,2	0,85	1-5		
<i>Pressão Parental Percebida – PPP</i>	M	3,0	0,94	1-5	2,326	,021
	F	2,7	0,86	1-5		

Tal como se pode verificar no quadro 12, os alunos do género masculino apresentam uma tendência em utilizar o processo relativo à Luta pela Perfeição (Médias de 3,5 e 3,3, respectivamente), comparativamente ao género feminino. Já no que diz respeito ao processo relativo às Reacções Negativas face à Imperfeição verifica-se uma pontuação mais elevada pela parte do género feminino (Médias de 3,2 e 3,1, respectivamente), no entanto esta corresponde a uma diferença mínima de uma décima. No que respeita ao processo Pressão Parental Percebida

(Médias de 3,0 e 2,7, respectivamente), observam-se pontuações mais elevadas pela parte do género masculino, comparativamente ao género feminino.

De acordo com os dados obtidos, verifica-se que, ao se proceder à comparação entre médias, tomando o género, o processo mais utilizado corresponde à Luta pela Perfeição. No entanto, são os rapazes que revelam pontuações mais elevadas ao nível das reacções positivas face ao perfeccionismo, enquanto as raparigas manifestam valores mais elevados ao nível das reacções negativas face à imperfeição. Verifica-se, assim, que os rapazes revelam uma maior tendência para a manifestação de reacções positivas face ao perfeccionismo ao nível do seu desempenho escolar. Já as raparigas, são aquelas que apresentam maior tendência a reagir negativamente face à imperfeição ou face ao não cumprimento dos padrões de desempenho previamente definidos, podendo experienciar mais sentimentos de frustração quando as suas expectativas não são concretizadas.

Conforme podemos constatar no quadro 12, no que respeita às diferenças obtidas entre géneros tomando os resultados de cada dimensão específica, verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas apenas na dimensão Pressão Parental Percebida ( $t=2,326$ ;  $p<.05$ ), sendo o género masculino a perceber uma maior pressão, por parte dos pais, para a perfeição na sua vida escolar.

## Capítulo 7. | Discussão

Face aos resultados encontrados procuraremos responder às hipóteses previamente delineadas no estudo, atendendo aos objectivos previamente definidos para esta investigação. Assim, dentro das contingências metodológicas, orientámos a nossa discussão para a averiguação de possíveis associações entre variáveis. Por conseguinte, apresentaremos uma síntese que evidencie os aspectos que julgamos de maior relevância.

Os resultados obtidos, ao nível da auto-regulação emocional, apontam para uma tendência, pela parte dos alunos que integram a nossa amostra, para uma maior utilização de pensamentos e estratégias que lhes permitem conseguir manter-se focalizados na tarefa a concretizar, em vez de uma focalização no seu estado emocional durante a realização de prova. Verifica-se uma acentuada tendência pela parte dos alunos em utilizar os processos cognitivos, que lhes permite relativizar a importância da prova a realizar, avaliando a situação, mediante a comparação entre os seus objectivos e as suas crenças no momento da execução do teste. Tal como seria desejável, verificamos que os alunos da nossa amostra manifestaram uma menor tendência para a utilização da sub-escala Pensamento Desejoso, que se integra nos Processos de Focalização nas Emoções, revelando uma menor tendência na activação de pensamentos sobre a tarefa, com base no estado emocional, no momento da realização da prova. Este dado revelou-se como bastante positivo, pois a sua maior utilização resultaria como um entrave ao sucesso na realização da tarefa. No que respeita ao perfeccionismo, verifica-se uma tendência pela parte dos alunos em manifestar reacções positivas face ao perfeccionismo, a partir de uma luta pela perfeição, revelando uma enorme necessidade em alcançar os padrões previamente definidos por si relativamente ao seu desempenho académico. Consequentemente, verifica-se uma enorme tendência para a manifestação de reacções negativas face ao erro ou falha, com a vivência de sentimentos desagradáveis face à imperfeição, designadamente quando não conseguem fazer cumprir as suas expectativas ou padrões de desempenho.

De forma geral, foi possível verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas quanto ao género, tanto ao nível da auto-regulação emocional como do perfeccionismo; bem como entre a auto-regulação emocional e rendimento académico. Para além disso, os resultados indicam existir correlações positivas e estatisticamente significativas entre auto-regulação emocional e variáveis como o rendimento académico, raciocínio e perfeccionismo. Refira-se que, neste último, observou-se uma forte relação entre os Processos de Focalização nas Emoções as três dimensões do perfeccionismo analisadas: Reacções Positivas face ao

Perfeccionismo, Reacções Negativas face à Imperfeição e Pressão Parental Percebida, bem como entre as suas duas sub-escalas, Pensamento Desejoso e Auto-Culpabilização, que também revelaram uma relação bastante significativa com a totalidade das escalas de perfeccionismo analisadas.

No que se refere à auto-regulação emocional e à variável perfeccionismo, verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre os domínios avaliados pela escala da auto-regulação emocional e a escala de medida do perfeccionismo, tendo-se concluído, portanto, numa primeira instância, que existe uma relação bastante significativa entre estes constructos.

De acordo com os dados obtidos, importa destacar uma relação bastante significativa entre os Processos de Focalização nas Emoções e a variável perfeccionismo, uma vez que foi o único processo da auto-regulação emocional a apresentar uma correlação positiva e estatisticamente significativa com os três domínios do perfeccionismo analisados neste estudo: Reacções Positivas face ao Perfeccionismo, Reacções Negativas face à Imperfeição e Pressão Parental Percebida. O mesmo sucedeu com as duas sub-escalas pertencentes a essa dimensão da auto-regulação emocional, Pensamento Desejoso e Auto-Culpabilização, sendo que essas duas sub-escalas apresentaram diferenças positivas e estatisticamente significativas com as três dimensões do perfeccionismo.

Por conseguinte, a partir da reflexão sobre os valores obtidos a este nível, constatamos que os alunos que se focalizam mais nas suas vivências emocionais, durante a realização da tarefa, apresentam uma tendência em manifestar reacções positivas face ao perfeccionismo, ao nível do seu desempenho académico e que apresentam tendência em manifestar reacções negativas face à imperfeição. Verifica-se, também, que estes alunos apresentam uma maior activação de pensamentos sobre a tarefa que estão a realizar e, ao mesmo tempo, apresentam maior tendência a desenvolver uma maior auto-crítica sobre o seu desempenho. Por outro lado, estes alunos apresentam, ainda, uma maior percepção de controlo pela parte dos pais, no que respeita à sua vida escolar, aspecto que nos parece ter alguma importância para a nossa análise. Estes dados vêm na mesma linha dos resultados obtidos por Rudolph, Flett e Hewitt (2007) cujas conclusões apontaram para a existência de algumas dificuldades de ordem emocional em sujeitos mais perfeccionistas, pela manifestação de tendências de regulação emocional mal-adaptativas, através de comportamentos de (auto)culpabilização, ruminação e pouca (re)avaliação positiva.

Contudo, importa salientar que os alunos que tendem a utilizar estratégias mais adequadas para lidar com as situações, mediante utilização dos Processos de Focalização na Tarefa e Processos de Avaliação Cognitiva, ou seja, alunos que tendem a utilizar estratégias mais cognitivas e que se conseguem desfocalizar de si próprios ao nível dos seus sentimentos e emoções, também, apresentam a tendência em manifestar uma luta pela perfeição e o sucesso, apresentando algumas características de intolerância ao erro, quando não conseguem alcançar os padrões antecipadamente definidos, reagindo negativamente perante a imperfeição. No entanto, nestes alunos, verificamos que não existe uma relação estatisticamente significativa com a dimensão do perfeccionismo relativa à Pressão Parental Percebida, sendo que estes alunos não percebem as

figuras parentais como elementos que exercem excessivo controlo no que diz respeito ao seu desempenho académico. Deste modo, podemos concluir que tanto os alunos que utilizam estratégias adequadas para lidar com as situações, como aqueles que fazem uso de estratégias ditas desadequadas, tendem a manifestar, de igual modo, uma procura pela perfeição, revelando reacções negativas face à não concretização das suas expectativas. Assim, o aspecto diferenciador corresponde à maior/menor percepção, destes alunos, sobre a pressão exercida pelos pais em torno da sua vida escolar.

Assim, de acordo com a análise das informações obtidas, podemos constatar que o perfeccionismo não estará directamente associado com a tipologia de estratégias de auto-regulação emocional utilizadas (adaptativas ou mal-adaptativas), no momento da realização da tarefa, mas poderá sim estar relacionado com características da personalidade dos alunos (Pirrot, 1986 in Dixon et al., 2004). Estes resultados corroboram as informações obtidas por outros estudos acerca desta temática, que apontam para conceptualizações multidimensionais independentes sobre o perfeccionismo (Frost, Marten, Lahart & Rosenblate, 1990; Hewit & Flett, 1991 in Hill et al., 2004). Nisto, podemos afirmar que alunos que lutam pela perfeição, que colocam padrões de desempenho elevados e que apresentam tendência à auto-crítica podem ter consequências positivas e/ou negativas ao nível das suas capacidades de auto-regulação emocional. Isto é o mesmo que dizer que, alunos que tendem a ser perfeccionistas podem manifestar uma tendência para usar estratégias desadaptativas em torno da resolução da tarefa, com uma maior focalização nas suas emoções, algo que irá influenciar o bom desempenho da tarefa, no entanto, estes alunos podem fazer uso de estratégias adequadas que permitam uma melhor resolução da tarefa, possuir uma maior motivação e um maior sentido de realização (Stoeber & Rambow, 2007).

Neste sentido, refira-se o estudo realizado por Stoeber e Rambow (2007), com estudantes do 9º ano, no qual os autores verificaram que a busca pela perfeição, nos alunos, surgia associada a características positivas e a uma boa capacidade de adaptação, tal como a uma boa capacidade de adaptação. Contudo, a excessiva auto-crítica e rigidez nos padrões definidos poderá condicionar o bem-estar dos alunos, colocando em risco a sua saúde mental. No mesmo sentido apontam os resultados obtidos por Stoeber, Hutchfield e Wood (2008), tendo estes autores concluído que os alunos que procuram a perfeição apresentam uma tendência em manifestar um maior optimismo relativamente às suas capacidades, conseguindo obter maior sucesso num tempo futuro.

Verificamos, portanto, que o perfeccionismo poderá estar associado tanto a estratégias de auto-regulação adaptativas como desadaptativas. No entanto, torna-se preponderante sublinhar a importância relativa à pressão parental percebida pelos alunos, que se assume como um dado a ter em consideração em torno desta temática.

Como foi possível observar, os alunos que tendem a utilizar mais os Processos de Focalização nas Emoções, e que revelam uma maior focalização nos seus sentimentos despoletados pela tarefa e que reagem de forma mais auto-crítica, apresentam uma maior tendência em perceber um maior controlo e pressão pela parte dos pais, no que respeita ao seu desempenho académico, quando comparados com alunos que utilizam estratégias de auto-regulação mais adaptativas. Por

consequente, torna-se premente reflectir sobre qual poderá ser o impacto de uma excessiva preocupação, pela parte dos pais, na saúde mental dos filhos, nomeadamente na sua capacidade de lidar com as emoções em torno da realização das tarefas escolares.

De facto, desde muito cedo que os pais exercem importante influência no desenvolvimento emocional nas crianças, na construção das suas percepções pessoais de competência e nos padrões atribucionais desenvolvidos pelas mesmas, podendo essa influência estar associada, positiva ou negativamente, à vivência académica dessas crianças enquanto alunos (Mascarenhas & Almeida, 2005). Refira-se que a influência dos estilos parentais e da comunicação familiar, apesar de ao longo do tempo sofrerem alterações, continuam a desempenhar funções importantes para os adolescentes, assumindo um papel decisivo no ajustamento e desenvolvimento das suas competências, bem como ao nível da sua saúde mental (Ardelt & Day, 2002). Deste modo, verifica-se que a maior/menor percepção dos alunos sobre o controlo exercido pelos pais em torno do desempenho académico dos alunos poderá condicionar a utilização de determinadas estratégias de auto-regulação emocional, ou seja, alunos que percebem uma maior pressão ou controlo pela parte dos pais, ao nível do seu desempenho académico, poderão apresentar uma maior tendência em utilizar estratégias de auto-regulação focalizadas no seu estado emocional, podendo apresentar uma maior exigência quanto ao seu desempenho académico, uma maior auto-crítica (negativa) e vivência de um estado emocional mal-adaptativo (e.g. maiores níveis de ansiedade, stress ou sintomatologia depressiva). Efectivamente, tem-se verificado que a pressão que muitas vezes os alunos percebem pela parte dos pais para a perfeição ao nível do seu desempenho académico, bem como as reacções negativas que lhes surgem por não corresponderem às expectativas impostas pelos pais e o esforço que fazem para evitar demonstrar incompetência relativamente aos outros na concretização de objectivos poderá levar a que o aluno vivencie esta situação como ameaçadora, experienciando mais sentimentos negativos ou desagradáveis, em vez de encarar a sua vivência académica como algo positivo, desafiador e agradável (Smith, 1980). Assim, os nossos resultados poderão, portanto, ir ao encontro das conclusões tidas por outros autores, em que se constatou que as expectativas parentais têm um papel crucial na vivência académica dos seus filhos, tendo influência no seu desenvolvimento (cognitivo e emocional), comportamento e desempenho académico (Camacho & Matos, 2007; Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts & Fraleigh, 1987; Griffith, 1996; Grolnick, Benjet, Kurowski & Apostoleris, 1997).

Relativamente à auto-regulação emocional e rendimento académico, os valores obtidos indicam que são os alunos que tendem a utilizar estratégias de focalização na tarefa e de avaliação cognitiva que apresentam resultados académicos mais elevados. Verificou-se, assim, a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis mais de carácter cognitivo e o rendimento académico, pelo que a Hipótese 2 (“Alunos que apresentam estratégias de auto-regulação emocional mais adequadas apresentam um rendimento académico superior”) é apoiada pelos resultados obtidos pelo nosso estudo.

Podemos constatar que os alunos que fazem uso de estratégias que os ajudam a focalizar-se na tarefa e que procedem à realização de uma auto-avaliação quanto à progressão e/ou concretização dos seus objectivos, previamente definidos, apresentam melhores resultados académicos. Verifica-se, assim, que o uso de estratégias de teor cognitivo se constitui como um aspecto central para o sucesso escolar (Simões et al., 2006). Já o uso de estratégias focalizadas nas emoções ou sentimentos despoletados pela tarefa se constitui como mal-adaptativo ou menos eficaz para a obtenção de boas notas pelos alunos, comparativamente com o uso de estratégias de carácter cognitivo, que parecem contribuir para o alcance de resultados mais favoráveis pela parte dos alunos. Estes dados são consonantes com a literatura na área (Boekaerts, 2007; Cruvinel & Boruchovitch, 2004; King, Ollendick & Prins, 2000; Lowe & Lee, 2008; Magalhães, 2007; Mendes, 2006; Neuderth, Burkhard & Schmidtke, 2009; Roeser & Eccles, 2000).

A partir de uma revisão da literatura podemos verificar que em vários estudos tem sido referido o efeito de variáveis de foro emocional, tal como stress, ansiedade e depressão no sucesso escolar dos alunos (Neves & Carvalho, 2006). Os autores Clark, Daugherty, Zeldow, Gotterer e Hedeker (1988) não encontraram relações entre o humor depressivo e o desempenho académico, enquanto que autores como Haines, Norris e Kashy (1996) referem que as medidas de depressão estão negativamente correlacionadas com o desempenho académico, afirmando estes autores que os estados de humor, ou seja, as variáveis de foro emocional, se constituem como melhores predictores do desempenho académico que as medidas de inteligência.

Vários trabalhos salientam a importância das repercussões ao nível da saúde emocional no desempenho académico, sendo a ansiedade e a depressão aquelas mais estudadas. Num estudo levado a cabo por Misra e McKean (2000 in Amaral & Silva, 2008) os resultados apontaram para a relevância da ansiedade e da satisfação com as actividades desenvolvidas no seu tempo livre (e.g. gestão do tempo), como factores predictores do stress académico e com influências no desempenho académico.

Constata-se, deste modo, que os alunos que tendem a focalizar-se mais no seu estado emocional durante momentos determinantes ao nível da sua performance académica (e.g. realização de teste) irão ver condicionados os seus resultados académicos, visto que as emoções têm impacto a nível da motivação, activação dos recursos de aprendizagem, na escolha de estratégias de aprendizagem e, conseqüentemente, nos resultados académicos (Pekrun, 2002).

A análise efectuada com o intuito de se verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a auto-regulação emocional e o rendimento académico, tomando-se em consideração o G1 (rendimento académico inferior) e o G2 (rendimento académico superior), apontou para uma tendência para resultados mais favoráveis no G2, quando comparado com o G1, para o uso de Processos de Focalização na Tarefa, de Processos de Avaliação Cognitiva e de Processos de Re-Focalização na Tarefa.

De acordo com os dados obtidos, podemos verificar que são os alunos com um rendimento académico superior que apresentam uma maior tendência em utilizar estratégias que os ajudem a

focalizar-se na tarefa que estão a realizar, bem como a mudar o foco de atenção sobre si próprio e voltar a focalizar-se na tarefa a concretizar, sendo estes a revelar uma maior tendência em reavaliar a situação de modo a gerir melhor os seus objectivos. Estes alunos, que apresentam resultados académicos mais satisfatórios, também, apresentam uma maior tendência em formular julgamentos sobre o grau de controlabilidade das situações, algo que irá influenciar as vivências emocionais desses alunos. Para além disso, são também os alunos com resultados académicos superiores que revelam maior tendência em considerar-se como mais eficazes na resolução de problemas que poderão surgir durante os momentos de avaliação.

Constata-se, deste modo, que são os alunos do G1 que apresentam valores mais significativos na sub-escala Pensamento Desejoso, pelo que tal poderá indicar que os alunos com rendimento académico mais baixo desenvolvem mais pensamentos sobre a tarefa, no momento da sua realização, que conduzem ao evitamento de situações ansiosas e stressantes (e.g. esperar que um milagre suceda, que determinada matéria não seja contemplada no teste, que o teste termine rapidamente, entre outros), algo que irá influenciar negativamente o desempenho académico destes alunos, dados que corroboram os resultados obtidos por outros autores anteriormente (Rios, 2009). Já os alunos que constituem o G2 evidenciam uma maior Auto-Culpabilização relativamente ao seu desempenho académico, no entanto apresentam resultados mais favoráveis ao nível da Percepção de Controlo Pessoal. Assim, a partir de uma leitura baseada nas teorias atribucionais podemos afirmar que estes alunos, com um desempenho académico mais elevado, tendem a desenvolver uma maior auto-crítica sobre o seu desempenho, sendo mais exigentes quanto à sua *performance* académica, encarando-se, possivelmente, como principais responsáveis pelo seu (in)sucesso escolar (Weiner, 2007). No entanto, sublinhe-se que é o G2 quem recorre a estratégias de auto-regulação emocional mais adequadas, indicando uma utilização de estratégias de *coping* mais assertiva, que os ajudam a lidar melhor com as situações stressantes no contexto académico, percepcionando as situações como mais controláveis e possuem objectivos claramente definidos, que os ajudam a obter um rendimento académico mais elevado, comparativamente aos restantes alunos que fazem uso de estratégias de auto-regulação emocional menos adequadas. Deste modo, os nossos resultados vão na linha dos resultados obtidos em pesquisas anteriores. Tal como seria esperado os alunos que apresentam maiores dificuldades em auto-regular as suas emoções, nomeadamente em situação de desempenho, estão mais preocupados com as suas inadequações, com as exigências ameaçadoras e potenciais perigos. Neste sentido, o mais provável, será que estes alunos exibam crenças de auto-eficácia mais baixas e, talvez por isso, e em consequência estabeleçam objectivos menos ambiciosos, condicionando o seu rendimento académico (Rios, 2009; Rosário et al., 2004).

Podemos, assim, concluir que os alunos com melhor desempenho académico não só dispõem de um reportório auto-regulatório mais alargado como dispõem de um conhecimento preciso sobre a utilidade das mesmas. Alunos mais fragilizados em termos de auto-regulação emocional tendem a experienciar e a acumular ao longo da escolaridade maiores dificuldades na sua aprendizagem, e muitas vezes, desenvolvem percepções pessoais menos positivas em termos de auto-conceito e de

auto-estima (Almeida, Gomes, Ribeiro, Dantas, Sampaio, Alves, Rocha, Paulo, Pereira, Nogueira, Gomes, Marques, Sá & Santos, 2005).

No que diz respeito à auto-regulação emocional e raciocínio, podemos verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis analisadas, observando-se uma correlação estatisticamente significativa entre o raciocínio e duas dimensões da auto-regulação emocional: os Processos de Focalização na Tarefa e os Processos de Avaliação Cognitiva. Deste modo, verificamos que os dados obtidos, no presente estudo, suportam a Hipótese 3 (“Alunos que apresentam estratégias de auto-regulação emocional mais adaptativas apresentam um melhor raciocínio”), pelo que são os Processos de Focalização na Tarefa e os Processos de Avaliação Cognitiva que mais contribuem para a capacidade de raciocínio dos alunos, não tendo sido encontrada qualquer tipo de correlação estatisticamente significativa entre os Processos de Focalização nas Emoções e Processos de Re-Focalização na Tarefa com esta variável. Constatase, portanto, que as estratégias relacionadas com factores cognitivos assumem um papel preponderante no raciocínio, sendo que as variáveis emocionais surgem como pouco relevantes a este nível.

Assim, constatamos que os resultados obtidos neste estudo corroboram os dados encontrados em investigações anteriores, designadamente o trabalho desenvolvido por Goetz e colaboradores (2007) no qual foi possível verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a vivência emocional dos alunos e o seu nível de raciocínio (abstracto). Deste modo, os autores concluíram que uma regulação emocional mais adequada se encontrava correlacionada com um nível de raciocínio mais adequado, sendo que os alunos que evidenciavam (antes, durante e após a realização de teste) emoções mais prazerosas e uma auto-regulação emocional mais adequada apresentavam níveis de raciocínio mais elevados, quando comparados com alunos que evidenciavam mais dificuldades no que respeita à regulação emocional no momento de desempenho.

A partir dos dados obtidos, concluímos que são os alunos que apresentam altas capacidades intelectuais que tendem a manifestar um padrão emocional mais positivo, quando comparados a alunos com baixas capacidades intelectuais. Este aspecto poderá ser explicado, tal como sugerido pela literatura, a partir das Teorias da Atribuição sobre os acontecimentos e actividades desempenhadas em contexto académico (Dell’Aglío & Hutz, 2002; Mascarenhas & Almeida, 2005). Nisto podemos afirmar que as cognições de controlabilidade favoráveis sobre as tarefas podem levar os alunos a perceber as situações de realização como um desafio (algo possível de concretizar), ao invés de ameaça, influenciando, portanto, o tipo de emoções vivenciadas.

Este aspecto nos justificaria afirmar que os alunos com altas habilidades cognitivas tendem a apresentar um padrão emocional mais positivo, comparativamente com os alunos com baixas capacidades cognitivas, devido às suas percepções de controlo pessoal, sendo que percepções de controlo sobre as tarefas académicas mais favoráveis podem levar os alunos a vivenciar as experiências académicas de forma mais agradável (Goetz et al., 2007). A este respeito, uma revisão meta-analítica de investigação empírica sugere que as habilidades cognitivas se correlacionam

positivamente com cognições relacionados com o controlo (Ackerman & Heggstad, 1997), particularmente com auto-avaliações de competências (percepção de competência). Outros estudos revelaram, também, que as expectativas de auto-eficácia positiva correspondem com os níveis de raciocínio dos alunos (Roznowski, Reith & Hong, 2000).

A análise realizada com o propósito de se verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o perfeccionismo e o rendimento académico, tomando-se em consideração o G1 (rendimento académico inferior) e o G2 (rendimento académico superior), apontou para a existência de diferenças estatisticamente significativas na totalidade das dimensões avaliadas, apoiando a Hipótese 4 (“Existem diferenças estatisticamente significativas entre os melhores (G2) e os piores (G1) alunos ao nível do perfeccionismo”) do nosso estudo. De facto, a partir dos dados obtidos foi possível verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, sendo que o G2 apresenta, comparativamente com o G1, maior tendência em manifestar mais reacções positivas face ao perfeccionismo, evidenciando uma maior luta pela perfeição, bem como uma maior tendência em manifestar reacções negativas face à imperfeição no âmbito do seu desempenho académico.

Tais resultados podem ser explicados pelo facto de os alunos de desempenho mais elevado evidenciarem uma maior tendência para a formulação de objectivos de desempenho mais elevados, evidenciando uma maior crítica sobre o seu próprio desempenho académico, algo que levará a uma maior exigência ao nível do desempenho escolar resultando numa luta pela perfeição mais acentuada (Lavoura & Machado, 2006). Consequentemente, são os alunos do G2, que apresentam um rendimento académico superior, que reagem mais negativamente face à imperfeição, podendo este facto estar relacionado com a maior percepção de controlo das situações (os resultados dependem de si próprio) evidenciada por estes alunos, resultando numa maior auto-crítica e vivência de sentimentos desagradáveis (e.g. frustração) manifestada pelos menos, quando não conseguem alcançar as suas expectativas de desempenho (Stoeber & Rambow, 2007).

No que concerne à Pressão Parental Percebida verifica-se, também, uma maior tendência pela parte dos alunos do G2, alunos com rendimento académico superior, para perceberem um maior controlo pela parte dos pais no que respeita ao seu desempenho académico. Estes resultados corroboram pesquisas efectuadas anteriormente que sublinham a importância das expectativas evidenciadas pelos pais em torno do desempenho académico dos seus filhos (Smith, 1980). De facto, as práticas parentais têm revelado ter um grande impacto no desempenho académico em crianças e adolescentes (Griffith, 1996; Grolnick et al., 1997 in Machado & Matos, 2007). Em vários estudos se obtiveram resultados semelhantes, onde se constatou que a qualidade da relação entre as figuras parentais com os filhos está directamente associada ao desempenho académico (Arbuckle & MacKinnon, 1988; Pianta, Nimetz & Bennett, 1997; Taylor, Hinton & Wilson, 1995 in Machado & Matos, 2007). De acordo com vários estudos, figuras parentais que apresentem práticas educativas baseadas na expressão de carinho e autonomia, a assumpção de elevadas aspirações educativas, na manifestação de sentimentos positivos relativamente à escola, mais tempo dispensado nos trabalhos

de casa, bem como a transmissão de percepções académicas mais positivas têm se revelado como positivamente associadas a um rendimento académico mais favorável dos seus filhos (Baumrind, 1991; Dornbusch et al, 1987; Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991; Paulson, 1994; Steinberg, Elmen & Mounts, 1989; Steinberg, 1990 in Machado & Matos, 2007).

Relativamente à auto-regulação emocional e a variável género, verificou-se uma maior tendência para resultados superiores nos rapazes, comparativamente com as raparigas, nos Processos de Avaliação Cognitiva, nos Processos de Focalização nas Emoções e nos Processos de Re-Focalização na Tarefa, no entanto não estamos perante diferenças com significado estatístico. Tais resultados não corroboram os dados obtidos anteriormente por outros autores em outras investigações que analisaram as diferenças de género ao nível da regulação emocional, nas quais se constatou que as raparigas apresentavam maior tendência na utilização de estratégias de *coping* mais focalizadas na vivência emocional, o que levou a acreditar que as raparigas, quando comparadas com os rapazes, apresentavam índices de ansiedade mais elevados, maior dificuldades em lidar com situações stressantes, bem como uma maior dificuldade em auto-regular o seu estado emocional (Compas et al., 1988; Lowe & Lee, 2008; Magalhães, 2007; Poborskii et al., 2009). Refira-se um estudo desenvolvido por Piko (2001) no qual se verificou que tanto rapazes como raparigas apresentavam acentuada tendência para a utilização de estratégias focalizadas na emoção, durante a adolescência inicial. Segundo o autor, após esse período, as raparigas continuam a apresentar essa tendência, enquanto os rapazes passam a procurar alternativas de distração da emoção. Assim, enquanto o género masculino passa a usar formas mais directas, focalizadas no problema ou mesmo de evitação, especialmente não demonstrando os seus sentimentos, o género feminino tende a assumir uma postura mais emotiva perante as situações, revelando um raciocínio dito emocional. Já num outro estudo desenvolvido por Câmara e Carlotto (2007) foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre género ao nível das estratégias utilizadas para reduzir a tensão. Segundo as autoras, a redução da tensão no caso das raparigas é realizada através de comportamentos como chorar e gritar, encontrar uma forma alternativa de aliviar a tensão e mudar a quantidade do que comem e o tempo de dormir. Os rapazes não apresentam esse tipo de recurso e acabam por guardar para si os seus sentimentos e problemas. Os rapazes diferenciam-se por tentar não pensar no problema, tentar ignorá-lo conscientemente, utilizando uma estratégia de evitação cognitiva para não se defrontar com o stress que dele se origina. As raparigas, também, apresentam evitação cognitiva quando apresentam a estratégia de falta de confronto. Esta evitação pode traduzir-se por uma postura derrotista, ou seja, a sensação de incapacidade para resolver o problema e de paralisação face a uma situação stressante, bem como sensação de mal-estar e sintomas físicos de ansiedade (Chapman & Mullis, 1999; Frydenberg, 1997 in Câmara & Carlotto, 2007).

A partir da análise dos resultados encontrados neste estudo, podemos verificar que os alunos do género masculino apresentam valores ligeiramente superiores, comparativamente com as raparigas, na focalização no seu estado emocional em situações stressantes, evidenciando valores

superiores no que respeita ao Pensamento Desejoso, pelo desenvolvimento de mais pensamentos sobre a tarefa, durante a sua realização, e ainda, valores superiores na sub-escala Auto-Culpabilização, tendendo a ser mais auto-críticos no que respeita ao seu desempenho académico. Apesar disso, tanto os rapazes como as raparigas apresentam a mesma tendência no uso de estratégias orientadas para a focalização na tarefa a realizar, bem como ao nível da Redução de Tensão. Assim, apesar de os rapazes, da nossa amostra, expressarem uma maior tendência, quando comparados com as raparigas, em utilizar estratégias de focalização no estado emocional, despoletado pela situação, estes tendem a recorrer a estratégias de *coping* adequadas que os ajudam a lidar com as situações geradoras de stress, utilizadas também pelas raparigas, designadamente pelo uso de estratégias de focalização na tarefa a concretizar e pelo uso de técnicas facilitadoras à redução da tensão.

É de sublinhar que, a partir da análise dos resultados obtidos foi possível verificar que os rapazes apresentam resultados mais favoráveis ao nível dos Processos de Avaliação Cognitiva, revelando uma maior tendência para o uso de estratégias que lhes permitem relativizar a importância das situações de avaliação, apresentam objectivos mais claramente definidos, tendendo estes a avaliar a progressão dos mesmos ao longo do tempo. É, também, o género masculino que apresenta resultados mais favoráveis ao nível da Percepção de Controlo Pessoal e a considerar-se como mais eficaz na resolução de problemas que possam surgir durante os momentos de avaliação. Deste modo, constatamos que são os alunos do género masculino que tendem a perceber as situações como mais controláveis (Weiner, 2007). Estes dados que vão ao encontro de resultados obtidos por outros autores em pesquisas anteriores, nos quais foi possível verificar que os alunos do género masculino apresentam um conceito de competência académica mais elevado e assumem maior responsabilidade pelos seus (in)sucessos, quando comparados com as raparigas, parecendo significar que estes confiam mais nas suas habilidades e o seu esforço, atribuindo, em maior percentagem, o seu rendimento à sua capacidade (Barca & Peralva, 2002; Bar-Tal, 1977; Gonzalez-Pienda, Núñez, Solano, Silva, Rosário, Mourão & Valle, 2006; Saavedra, Taveira & Rosário, 2004 in Mascarenhas & Almeida, 2005). O facto de os rapazes se perceberem como elementos activos e directamente relacionados com os resultados ao nível do seu desempenho poderá dar-nos algumas pistas de forma a explicar os resultados ao nível da maior tendência para a auto-culpabilização, uma vez que tal poderá conduzir a uma maior exigência pela parte dos alunos no que concerne à concretização dos seus objectivos ou metas previamente definidos ao nível da sua realização académica (Linnenbrink & Pintrich, 2002; Weiner, 2007).

No que diz respeito ao perfeccionismo e género, verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre variáveis, pelo que encontramos suporte para a Hipótese 6 (“Verificam-se diferenças estatisticamente significativas ao nível do perfeccionismo entre género”) do presente estudo.

A partir da análise dos dados obtidos, verifica-se uma maior tendência pela parte dos alunos do género masculino para manifestar reacções positivas face ao perfeccionismo, sendo estes a apresentar uma maior luta pela perfeição. Mais uma vez, constatamos que os rapazes assumem uma atitude mais auto-crítica quanto ao seu desempenho escolar, sendo mais exigentes relativamente à sua performance, comparativamente às raparigas. O facto do género masculino se apresentar como mais exigente poderá ser explicado através das Teorias Atribucionais (Weiner, 2007). Ou seja, os rapazes ao perceberem mais as situações como controláveis poderão delinear trajectos académicos e padrões de desempenho mais elevados, visto apresentarem uma maior tendência em assumir maiores responsabilidades pelos seus comportamentos e resultados académicos (Dias, Vikan & Gravas, 2000; Martini & Dell Prette, 2002). Refira-se, ainda, que os alunos do género masculino vêem-se como eficazes na resolução de problemas, pelo que as questões de auto-eficácia também poderão influenciar uma maior luta pela perfeição (Lavoura & Machado, 2006; Magalhães, 2007). Isto é, os alunos ao manifestarem crenças de auto-eficácia mais positivas e realistas irão envolver-se e investir mais nas actividades escolares e poderão, consecutivamente, delinear objectivos ou metas cada vez mais elevados, sendo mais activos na luta pela sua concretização (Bastian, Burns & Nettelbeck, 2005; Linnenbrink & Pintrich, 2002). Efectivamente, tal como encontramos na literatura, os alunos que mais lutam pela perfeição, irão apresentar uma atitude mais crítica, em torno daquilo que avalia como o seu comportamento e decorrente desempenho, o que pode levar a resultados tanto positivos como negativos. Por outras palavras, podemos referir que os alunos que estabelecem padrões de desempenho mais elevados poderão vivenciar uma maior motivação, bem como um maior sentido de realização, mediante a manifestação de emoções positivas e resultados adaptativos (Stoeber & Rambow, 2007).

Já as raparigas são aquelas que reagem de modo mais negativo face à imperfeição, sendo as alunas a reagir mais negativamente quando não conseguem concretizar as suas expectativas ao nível do seu desempenho escolar, podendo estas vivenciar mais sentimentos negativos quando os seus objectivos ou padrões de desempenho não são alcançados. Ao analisarmos apenas o género feminino, podemos verificar que, tal como os rapazes, apresentam uma tendência a lutar pela perfeição, definindo padrões elevados ao nível do seu desempenho. No entanto, estas manifestam uma maior dificuldade em lidar com a não concretização desses mesmos padrões, reagindo mais negativamente face à imperfeição no que respeita ao seu desempenho académico, evidenciando um perfeccionismo mal-adaptativo, nestas circunstâncias (Stoeber et al., 2007). Denota-se, portanto, algumas dificuldades vivenciadas pelas raparigas para lidar de forma positiva com a pressão psicológica originada pelas exigências em termos do seu desempenho (Cruz et al., 1997). Isto leva-nos a acreditar que as raparigas podem não utilizar estratégias de *coping* adequadas para lidar com situações de frustração ou com a não realização das suas expectativas, tendo uma maior dificuldade em relativizar as situações (Compas, et al., 1988).

No que concerne à dimensão Pressão Parental Percebida, refira-se que foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre género, sendo o género masculino a perceber um maior controlo ou pressão pela parte dos pais no que respeita ao seu desempenho académico.

Estes resultados corroboram os dados obtidos anteriormente num estudo desenvolvido por Thatcher e Hagger (2008), no qual se verificou que o género masculino apresenta uma maior tendência em percepcionar um maior controlo e criticismo pela parte das figuras parentais face ao seu desempenho.

## | Conclusão

Neste derradeiro ponto apresentamos as principais conclusões, com base nos objectivos previamente definidos, sob a forma de um epílogo mais genérico deste trabalho. Para além disso, temos como propósito a reflexão sobre os principais contributos e implicações deste estudo, assim como apontar algumas limitações experienciadas ao longo de todo o percurso, designadamente na componente empírica da dissertação.

A partir dos dados obtidos, nesta pesquisa, constatámos que a auto-regulação emocional, o perfeccionismo, o raciocínio e o rendimento académico se revelam como variáveis relevantes para um melhor conhecimento da vida académica dos alunos. As emoções podem organizar a atenção ou interferir com atenção, facilitar ou dificultar a resolução de problemas e construir ou danificar interacções interpessoais. Essas interacções nos dois sentidos intensifica a necessidade de auxiliar as crianças a aprender a regular as suas emoções. Sabemos que o controlo da atenção, a resolução de problemas e o estabelecimento de relacionamentos saudáveis são aspectos fundamentais para o sucesso escolar e para a satisfação pessoal. Deste modo a auto-regulação das emoções torna-se fundamental para o funcionamento positivo. Ao mesmo tempo, a regulação emocional pode comprometer o funcionamento (Macklem, 2008).

Sublinhe-se que a maioria dos técnicos que lidam diariamente com crianças e jovens defendem que a regulação emocional pode ser treinada, podendo-se ensinar-lhes estratégias que melhorem a sua auto-regulação emocional, nomeadamente técnicas como o Relaxamento que podem ajudar a melhorar tanto a auto-regulação emocional, bem como o auto-controlo (Muraven & Baumeister, 2000 in Macklem, 2008). De facto, torna-se premente intervir a este nível, uma vez que existem evidências crescentes que nos levam a acreditar que os jovens que mais desenvolvem esforços para regular as suas emoções negativas serão menos vulneráveis a reagir ao stress com comportamentos inadequados, sendo que os sujeitos que têm mais dificuldade em regular as suas emoções negativas apresentam-se como mais vulneráveis às pressões do ambiente (Pardini, Lochman e Wells, 2004 in Macklem, 2008), pelo que se devem criar todas as condições para um desenvolvimento emocional estável desde muito cedo (Branco, 2000).

Assim, verifica-se que a transmissão de estratégias de auto-regulação emocional adequadas se torna preponderante, sendo que uma estratégia útil de regulação emocional passa pela diminuição da focalização da atenção para os estímulos emocionais, por ser possível, assim,

diminuir o impacto de um evento emocional por diminuir a atenção dedicada ao mesmo (Ochsner & Gross, 2005).

A estratégia de regulação emocional através da diminuição da atenção dirigida ao processamento de estímulos emocionais encontra alicerces na teoria proposta por Lavie (1995). Segundo este autor, a capacidade para perceber é limitada e o potencial de uma tarefa relevante de extenuar recursos de processamento determina se estímulos irrelevantes (distractivos) são percebidos ou não. A hipótese de que estímulos não atendidos sejam pouco processados reforça a importância da atenção para a percepção. De facto, evidências convergentes revelaram que a percepção de estímulos fora do foco de atenção pode ser atenuada, ou mesmo eliminada sob certas circunstâncias (Lavie, 1995; Rees, Frith & Lavie, 1997). Em estudos recentes foi possível concluir que quando sujeitos dirigem a sua atenção para um dado objecto ou evento relevante, falham em detectar a presença de outros estímulos, mesmo que sejam salientes. Este fenómeno, apelidado por cegueira atencional (*inattentional blindness*), pode ser interpretado com base na teoria de Lavie, segundo a qual a percepção de um estímulo pode não ocorrer em função do esgotamento de recursos na tarefa principal, impedindo o seu processamento (Simons, 2000).

Concluimos, assim, que devem ser promovidas nos alunos crenças mais positivas e realistas ao nível do seu desempenho académico, proporcionando, simultaneamente, a aprendizagem de estratégias de auto-regulação emocional mais adaptativas, com o propósito de conduzir os alunos a uma percepção sobre o seu processo de aprendizagem como uma experiência pessoal em que participam activa e autonomamente. Um ambiente de aprendizagem baseado em estratégias de regulação emocional adequadas irá exercer um efeito positivo, conduzindo à obtenção de resultados académicos mais ambiciosos.

### *Limitações do estudo*

Importa salientar que as conclusões da presente investigação são compreendidas numa perspectiva crítica. Por conseguinte, algumas limitações podem ser apresentadas à prossecução do presente trabalho, sendo estas não controláveis apesar de antecipadas.

Numa primeira instância, deve identificar-se como grande limitação a escassez ao nível dos trabalhos realizados, que se debruçam sobre a auto-regulação emocional no âmbito educacional, em particular (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002). Como seria esperado, tal aspecto criou algumas barreiras em todo o procedimento percorrido, nomeadamente no que respeita à fundamentação teórica em torno da temática trabalhada e, também, na discussão dos resultados, dada a inexistência de investigações efectuados com a população portuguesa que nos fornecessem dados empíricos comparativos com os resultados obtidos com o presente estudo.

Uma outra limitação prende-se com os instrumentos de recolha de dados utilizados. O facto de a *Emotional Regulation during Test-taking e Escala de Perfeccionismo* usadas neste estudo não estarem aferidas para a população portuguesa condicionou, de certo modo, a leitura dos resultados

obtidos, não sendo possível o cálculo de uma pontuação total da escala, nem permitida a comparação dos dados com uma amostra normativa.

O facto de em algumas escolas ter sido aplicada, no âmbito da Orientação Vocacional, a BPRD e em outra escola ter sido administrada a BPR resultou, também, como uma enorme barreira à progressão do estudo, visto que a BPRD sofreu algumas reformulações, nomeadamente no que respeita ao número de itens que constituem cada prova. Assim, dada a diferença de itens nas provas em cada uma das versões aplicadas a comparação dos resultados obtidos por alunos que tenham respondido à BPR com aqueles que tenham respondido à BPRD tornou-se um procedimento inviabilizado para o estudo. Deste modo, foi necessário proceder à realização de uma média ponderada das pontuações obtidas em cada prova, dividindo o total da prova pelo número de itens, de forma a resolver a situação. No entanto, este procedimento exigiu uma reformulação da base de dados, tendo como consequência um atraso em todo o processo de análise dos resultados.

Refira-se que todos os processos burocráticos inerentes à realização da recolha de informação nas escolas, no que concerne ao procedimento resultante aos pedidos de autorização para a concretização da investigação, também se revelou como uma grande barreira ao estudo, tendo dificultado e prolongado todo o processo.

### *Implicações práticas deste estudo e directrizes para futuros estudos*

Na concretização desta dissertação, esperamos que a mesma possa ter algum impacto prático, em torno de uma maior compreensão sobre a auto-regulação emocional na adolescência, nomeadamente na sua influência no desempenho académico dos alunos que frequentem o Ensino Básico.

Torna-se, então, premente destacar possíveis pontos de interesse em torno da temática aqui tratada. Desde logo, importa sublinhar o facto de que as emoções influenciam de maneira significativa muitas das nossas funções comportamentais e cognitivas. No entanto, são poucos os estudos científicos efectuados que se debruçam sobre a análise das correlações existentes entre as “emoções” e a “cognição” (Arantes, 2003). Assim, pretendeu-se com este estudo destacar o papel fundamental que as emoções exercem nas várias esferas da vida dos sujeitos, tendo uma forte influência na vivência de todos os seres humanos, pelo que tal não ficará imune no que concerne à vida académica dos alunos. Este trabalho partiu, portanto, do propósito de alertar para esta situação, uma vez que, nos nossos dias, ainda é habitual, entre os educadores, o uso de uma concepção teórica, segundo a qual uma criança ou jovem pode ser dividida em duas metades: a cognitiva e a emocional. No entanto, é reconhecido actualmente a enorme necessidade de compreender o ser humano enquanto uma unidade, sabendo-se hoje que não existe uma separação daquilo que é chamado “razão e emoção” (Darwich, 2005).

Acreditamos que o presente estudo se revelou como pertinente, na medida em que proporcionou a obtenção de algumas pistas importantes para um melhor entendimento sobre a auto-

regulação emocional na adolescência, bem como ao nível da sua relação com aspectos mais específicos, designadamente com variáveis como o perfeccionismo, as habilidades cognitivas/raciocínio e o rendimento académico, numa tentativa de abrir caminho para a melhoria ao nível do conhecimento e desenvolvimento de processos ajustados de ensino-aprendizagem, no Ensino Básico. O nosso estudo pode ter contribuído, ainda, com novos dados úteis para a validação na população portuguesa dos instrumentos *Emotional-Regulation Related to Testing Scale* (Schutz, DiStefano, Benson & Davis, 2004) e *Escala de Perfeccionismo* (Stoeber & Rambow, 2007), algo que se constituiu como um dos nossos objectivos desde o início.

É, assim, esperado que esta dissertação tenha como consequência o surgimento de novas ideias, no sentido da prossecução de novos trabalhos ou estudos no âmbito da auto-regulação emocional, tema ainda incipiente no contexto académico. No entanto, importa sublinhar que as hipóteses e questões levantadas, neste trabalho, deverão ser exploradas com maior profundidade através de outros estudos, que utilizem uma amostra de maiores dimensões, sendo que estudos posteriores deverão, ainda, procurar incluir mais variáveis nas análises (e.g. clima ou ambiente onde a criança se insere, cultura, auto-eficácia, expectativas parentais, nível instrucional parental, entre outros), dada a insuficiência do tratamento deste tema.

No que diz respeito às implicações para investigações futuras, um aspecto central prende-se com a aferição dos instrumentos utilizados, neste estudo, designadamente a *Emotional-Regulation Related to Testing Scale* (Schutz, DiStefano, Benson & Davis, 2004) e a *Escala de Perfeccionismo* (Stoeber & Rambow, 2007), para a população portuguesa, de modo a ser possível a obtenção de um valor total da escala, bem como dados padronizados que permitam a comparação dos resultados obtidos com os dados provenientes de uma mostra normativa. De facto, boas medidas da auto-regulação emocional aplicáveis na idade escolar são necessárias, assim como a concretização de estudos que reflectam práticas baseadas em evidências sobre esta temática, que reforcem o trabalho realizado pelos profissionais de cada escola. Torna-se premente aprofundar conhecimentos sobre determinadas estratégias que podem ser ensinadas aos alunos para os ajudar a modular as suas emoções, de forma a ser possível o desenvolvimento de programas específicos de ajuda às crianças e jovens de diferentes idades, que se apresentem como mais vulneráveis ao nível da regulação emocional.

---

# Anexos

## **Anexo 1**

---

### **Pedidos de autorização aos Encarregados de Educação**

Exmo. Encarregado de Educação,

Vimos por este meio solicitar autorização para que o seu educando participe no estudo **“Auto-regulação emocional, raciocínio, perfeccionismo e rendimento académico em alunos do 9º ano de escolaridade”**, integrado no Mestrado de Psicologia na Universidade da Beira Interior.

São objectivos deste estudo contribuir para uma melhor compreensão da auto-regulação emocional em alunos do 9º ano de escolaridade, bem como analisar a relação entre auto-regulação emocional, perfeccionismo, habilidades cognitivas e rendimento académico dos alunos. Tais objectivos serão concretizados mediante a aplicação de algumas provas, com a colaboração do Serviço de Psicologia e Orientação da escola.

Todos os dados recolhidos serão tratados de modo **anónimo e confidencial**, sendo meramente utilizados para fins académicos. A sua colaboração irá constituir um precioso contributo na concretização deste estudo, pelo que agradecemos, antecipadamente, a sua atenção e resposta breve, mediante o preenchimento dos dados abaixo apresentados.

Com os melhores cumprimentos,

A mestranda,

Sara Cristina Fonseca Fernandes

.....

Eu \_\_\_\_\_, encarregado de educação do(a) aluno (a),  
\_\_\_\_\_ da turma \_\_\_\_\_, declaro que autorizo a sua  
participação no estudo “Auto-regulação emocional, raciocínio, perfeccionismo e rendimento  
académico em alunos do 9º ano de escolaridade”, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Psicologia  
da UBI.

Covilhã, \_\_\_\_ de Abril de 2010

Assinatura: \_\_\_\_\_

## | Bibliografia

- Accordino, D. B., Accordino, M. P., & Slaney, R. B. (2000). An investigation of perfectionism, mental health, and achievement motivation in adolescents. *Psychology in the Schools*, 37 (6), 535-545.
- Ackerman, P. L., & Heggestad, E. D. (1997). Intelligence, personality, and interests: Evidence for overlapping traits. *Psychological Bulletin*, 121, 219-245.
- Almeida, L. S., & Campos, B. (1985). Raciocínio diferencial de jovens: Experiências escolares e diferenças de sexo. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 41-51.
- Almeida, L. S. (1986). *Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Almeida, L. S. (1992). *Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial*. Vila Nova de Gaia: Edipsico.
- Almeida, A. R. S. (2001). *A emoção na sala de aula* (6ª ed.). São Paulo: Papyrus.
- Almeida, L. S., Gomes, C., Ribeiro, I. S., Dantas, J., Sampaio, M., Alves, M., Rocha, A., Paulo, E., Pereira, T., Nogueira, E., Gomes, F., Marques, L., Sá, C., & Santos, F. (2005). Sucesso e insucesso no ensino básico: relevância de variáveis sócio-familiares e escolares em alunos do 5º ano. *Actas do VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., & Lemos, C. C. (2008). Bateria de Provas de Raciocínio (BPR). In L. S. Almeida, M. R. Simões, C. Machado & M. M. Gonçalves. (Eds.), *Avaliação Psicológica: Instrumentos Validados para a População Portuguesa* (Vol. II) (pp.13-30). Coimbra: Quarteto.
- Amaral, A. P., & Silva, C. F. (2008). Estudo de saúde, stress e desempenho académico numa amostra de estudantes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(1), 111-133.
- Andriola, W. B. (1997). Avaliação do raciocínio verbal em estudantes do 2º grau. *Estudos de Psicologia*, 2 (2), 277-285.
- Anley, M. (2007). Being and feeling interested: Transient state, mood, and disposition. In P. A. Schutz, & R. Pekrun. (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 147-163). San Diego, CA: Elsevier Inc.
- Arantes, V. A. (2002). Cognição, afectividade e moralidade. *Educação e Pesquisa*, 26 (2), 137-153.
- Arantes, V. A. (2003). *Afectividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Sammus Editorial.
- Ardelt, M., & Day, L. (2002). Parents, siblings, and peers: close social relationships and adolescent desviante. *Journal of Early Adolescence*, 22(3), 310-349.

- Bastian, V. A., Burns, N. R., & Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences, 39*, 1135-1145.
- Beauregard, M., Lévesque, J., & Bourgouin, P. (2001). Neural correlates of conscious self-regulation of emotion. *The Journal of Neuroscience, 21*, 1-6.
- Bertuol, L., & Valentini, N. (2006). Ansiedade competitiva em adolescentes: género, maturação, nível de experiência e modalidades desportivas. *Revista da Educação Física, 17* (1), 65-74.
- Boekaerts, M. (2002). Meeting challenges in a classroom context. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions and challenges* (pp. 129-147). Oxford: Oxford University Press.
- Boekaerts, M. (2007). Understanding students' affective processes in the classroom. In P. Schutz & R. Pekrun. (Eds.), *Emotion on Education* (pp. 37-56). London: Elsevier Inc.
- Branco, M. E. C. (2000). *Vida, pensamento e obra de João dos Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bueno, J., & Primi, R. (2003). Inteligência emocional: Um estudo de validade sobre a capacidade de perceber emoções. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 16* (2), 279-291.
- Burns, D. J. (2004). Anxiety at the time of the final exam: relationship with expectations and performance. *Journal of Education for Business, 80* (2), 119-124.
- Calkins, S. D., & Hill, A. (2007). Caregiver influences on emerging emotional regulation: biological and environmental transactions in early development. In J.J. Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 229-248). New York: Guilford Press.
- Camacho, I., & Matos, M. G. (2007). Práticas parentais educativas, fobia social e rendimento académico em adolescentes. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, 3*(3), 1-15.
- Câmara, S. G., & Carlotto, M. S. (2007). *Coping e género entre adolescentes. Psicologia em Estudo, 12*(1), 87-93.
- Campbell, H. L., Barry, C. L., Joe, J. N., & Finney, S. J. (2008). Configural, metric, and scalar invariance of the modified achievement goal questionnaire across African American and white university students. *Educational and Psychological Measurement, 68* (6), 988-1007.
- Castro, S. N. (2007). Processos de auto-regulação da aprendizagem: Impacto de variáveis académicas e sociais. *Dissertação de Mestrado*. Braga: Universidade do Minho.
- Cazorla, I. M., Utsumi, M. C., Santana, E. R. S., & Vita, A. C. (2008). Relação entre o domínio afectivo e o desempenho em matemática de estudantes das séries iniciais do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 89* (221), 145-161.
- Chang, E. C. (2006a). Perfectionism and dimensions of psychological well-being in a college student sample: a test of a stress-mediation model. *Journal of Social and Clinical Psychology, 25* (9), 1001-1022.
- Chang, E. C. (2006b). Conceptualization and Measurement of Adaptive and Maladaptive Aspects of Performance Perfectionism: Relations to Personality, Psychological Functioning, and Academic Achievement. *Cognitive Therapy and Research, 30*, 677-697.

- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal Educational Psychology*, 93 (1), 43-54.
- Clark, D. C., Daughterty, S. R., Zeldow, P. B., Gotterer, G. S., & Hedeker, D. (1988). The relationship between academic performance and severity of depressed mood during medical school. *Comprehensive Psychiatry*, 29(4), 409-420.
- Compas, B. E., Malcarne, V. L., & Fondacaro, K. (1988). Coping with stressful events in older children and adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56 (3), 405-411.
- Cruvinel, M., & Boruchovitch, E. (2004). Sintomas depressivos, estratégias de aprendizagem e rendimento escolar de alunos do ensino fundamental. *Psicologia em estudo*, 9(3), 369-378.
- Crozier, W. R. (2001). *Diferencias Individuales En El Aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Cruz, J. F. (1996). *Stress, ansiedade e rendimento na competição desportiva*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Cruz, J. F., Barbosa, L. G., & Gomes, A. R. (1997). Avaliação do stress e confronto psicológico na alta competição desportiva: desenvolvimento e adaptação de instrumentos. In M. Gonçalves, I. Ribeiro, S. Araújo, C. Machado, L. Almeida, & M. Simões (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol.V). Braga: APPORT.
- Damáso, A. (2003). Ao encontro de Espinosa, as emoções sociais e a neurobiologia do sentir. Mem Martins: Publicações Europa América.
- Daniels, L. M., Haynes, T. L., Sputnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E., & Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 584-608.
- Darwich, R. A. (2005). Razão e emoção: uma leitura analítico-comportamental de avanços recentes nas neurociências. *Estudos de Psicologia*, 10(2), 215-222.
- Davidson, R.J., Putnam, K.M., & Larson, C.L. (2000). Dysfunction in the neural circuitry of emotion regulation- a possible prelude to violence. *Science*, 289(5479), 591-594.
- Davidson, R. J., Fox, A., & Kalin, N. H. (2007). Neural bases of emotion regulation in nonhumans primates and humans. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 47-68). New York: Guilford Press.
- Decuir-Gunby, J. T., & Williams, M. R. (2007). The impact of race and racism on students' emotions: a critical race analysis. In P. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion on Education* (pp. 205-219). London: Elseivier Inc.
- Decuir-Gunby, J. T., Aultman, L. P., & Schutz, P. A. (2009). Investigating transactions among motives, emotional regulation related to testing, and test emotions. *The Journal of Experimental Education*, 77 (4), 409-436.
- Dell'Aglio, D. D., & Hutz, C. S. (2002). Estratégias de Coping e estilo atribucional de crianças em eventos estressantes. *Estudos de Psicologia*, 7 (1), 5-13.

- Denollet, J., Nyklícek, I., & Vingerhoets, J. J. M. (2008). Introduction: emotions, emotion regulation, and health. In J. J. M. Vingerhoets, I. Nyklícek, & J. Denollet (Eds.), *Emotion regulation: conceptual and clinical issues* (pp. 3-11). New York: Springer.
- Dias, B. B., Vikan, A., & Gravas, S. (2000). Tentativa de crianças em lidar com as emoções de raiva e tristeza. *Estudos de Psicologia, 5* (1), 49-70.
- DiBartolo, P. M., Li, C. Y., & Frost, R. O. (2008). How do the dimensions of perfectionism relate to mental health?. *Cognitive Therapy and Research, 32*, 401-417.
- Dixon, F. A., Lapsley, D. K., & Hanchon, T. A. (2004). An Empirical typology of perfectionism in gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly, 48* (2), 95-106.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., & Fraleigh, M. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development, 58*, 1244-1257.
- Elliot, A. J., & Convington, M. V. (2001). Approach and avoidance motivation. *Educational Psychology Review, 13* (2), 73-92.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review, 13* (2), 139-156.
- Elliot, A. J., & Pekrun, R. (2007). Emotion in the hierarchical model of approach-avoidance achievement motivation. In P. Schutz & R. Pekrun. (Eds.), *Emotion on Education* (pp. 57-74). London: Elsevier Inc.
- Esperidião-António, V., Majeski-Colombo, M., Toledo-Monteverde, D., Moraes-Martins, G., Fernandes, J. J., Assis, M. B., & Siqueira-Batista, R. (2008). Neurobiologia das emoções. *Revista Psiquiatria Clínica, 35*(2), 55-65.
- Eynde, P. O., Corte, E., & Verschaffel, L. (2007). Students' emotions: a key component of self-regulated learning? In P. Schutz & R. Pekrun. (Eds.), *Emotion on Education* (pp. 185-204). London: Elsevier Inc.
- Evans, G. W., & Rosenbaum, J. (2008). Self-regulation and the income-achievement gap. *Early Childhood Research Quarterly, 23*, 504-514.
- Ferreira, M. M., Raposo, N. V., Bidarra, M. G. (2009). Abordagens ao estudo, rendimento académico e atribuições causais do desempenho em estudantes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 43*(2), 329-348.
- Flett, G. L., Blankstein, K. R., & Hewitt, P. L. (2009). Perfectionism, performance, and state positive affect and negative affect after classroom test. *Canadian Journal of School Psychology, 24* (1), 4-18.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences, 30*, 1311-1327.
- Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N. C., & Haag, L. (2006). Academic emotions from a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology, 76*(2), 289-308.

- Goetz, T., Preckel, F., Pekrun, R., & Hall, N. (2007). Emotional experiences during test taking: Does cognitive ability make a difference?. *Learning and Individual Differences, 17*, 3-16.
- Goldin, P. R., McRae, K., Ramel, W., & Gross, J. J. (2008). The neural bases of emotion regulation: reappraisal and suppression of negative emotion. *Biological Psychiatry, 63*, 577-586.
- Gonzalez-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Solano, P., Silva, E. H., Rosário, P., Mourão, R., & Valle, A. (2006). Olhares de género face à matemática: uma investigação no ensino obrigatório espanhol. *Estudos de Psicologia, 11*(2), 135-141.
- González-Pumariega, S., Pérez, J. C. N., Cabanach, R. G., & Arias, A. V. (2002). El aprendizaje escolar desde una perspectiva psicoeducativa. In J. A. González-Pienda, R. G. Cabanach, J. C. N. Pérez, & A. V. Arias (Eds.), *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Griffith, J. (1996). Relation of parental involvement, empowerment, and school traits to student academic performance. *Journal of Educational Research, 90*, 33-41.
- Grolnick, W., Benjet, C., Kurowski, C., & Apostoleris, N. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology, 89*, 538-548.
- Gross, J. J. (1998). Antecedent-and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology, 74* (1), 224-237.
- Gross, J. J. (1999a). Emotion and emotion regulation. In L.A. Pervin & O.P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2ª ed.) (pp. 525-552). New York: Guilford.
- Gross, J. J. (1999b). Emotion regulation: past, present, future. *Cognition and Emotion, 13* (5), 551-573.
- Gross, J.J., & Thompson, R.A. (2006). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J.J. Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation* (pp.3-26). New York: Guilford Press.
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. In D. K. Snyder, J. A. Simpson, & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in families: Pathways to dysfunction an health* (pp. 13-35). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gross, J. J. (2007). *Handbook of emotion regulation*. New York: The Guilford Press.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading, 3*(3), 231-257.
- Haines, M. E., Norris, M. P., Kashy, D. A. (1996). The effects of depressed mood on academic performance in college students. *Journal of College Student Development, 37*(5), 519-525.
- Haynes, T. L., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., & Hladkyj, S. (2008). The effect of attributional retraining on mastery and performance motivation among first-year college students. *Basic and Applied Social Psychology, 30*, 198-207.
- Heck, G. L. V., & Oudsten, B. L. (2008). Emotional intelligence: relationships to stress, health, and well-being. In J. J. M. Vingerhoets, I. Nyklíček, & J. Denollet (Eds.), *Emotion regulation: conceptual and clinical issues* (pp. 97-120). New York: Springer.

- John, O.P., & Gross, J. J. (2007). Individual differences in emotion regulation. In J.J. Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 351-372). New York: Guilford Press.
- Junior, A., & Noronha, A. (2007). Inteligência Emocional e Provas de Raciocínio: Um Estudo Correlacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (3), 480-489.
- Kieffer, K. M., & Reese, R. J. (2009). Measurement of test and study worry and emotionality in college students: a psychometric evaluation of the Test and Study Attitudes Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 69 (2), 303-321.
- King, N. J., Ollendick, T. H., & Prins, P. J. (2000). Test-anxious children and adolescents: psychopathology, cognition, and psychophysiological Reactivity. *Behaviour Change*, 17, 134-142.
- Lavie, N. (1995). Perceptual load as a necessary condition for selective attention. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 21(3), 451-468.
- Lavoura, T. N., & Machado, E. E. (2006). Sport of income adventure and emotional states: relations between anxiety, self-confidence and self-efficacy. *Motriz - Revista de Educação Física*, 12 (2), 143-148.
- Lazarus, R. S. (1991). Emotion and adaptation. In J. M. Jenkins, K. Oatley, & N. L. Stein (Eds.). *Human Emotions* (pp. 38-44). Oxford: Blackwell Publishers.
- Lerner, J. S., & Keltner, D. (2000). Beyond valence: toward a model of emotion-specific influences on judgement and choice. *Cognition and Emotion*, 14 (4), 473-493.
- Levenson, R. W. (1999). The intrapersonal functions of emotion. *Cognition and Emotion*, 13 (5), 481-504.
- Lewis, M., & Sullivan, M. W. (2005). The development of self-conscious emotions. In A. Elliot, & C. Dweck (Eds.). *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 185-201). New York: Guildford Press.
- Liljestrom, A., Roulston, K., & Demarrais, K. (2007). “There’s no place for feeling like this in workplace”: women teacher’s anger in school settings. In P. Schutz & R. Pekrun. (Eds.) *Emotion on Education* (pp. 275-291). London: Elsevier Inc.
- Linnenbrink, E. (2007). The role of affect in student learning: A multi-dimensional approach to considering the interaction of affect, motivation, and engagement. In P. Schutz & R. Pekrun. (Eds.), *Emotion on Education* (pp.107-124). London: Elsevier Inc.
- Linnenbrink, E., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, 37, 69-78.
- LoCicero, K. A., Ashby, J. A., & Kern, R. M. (2000). Multidimensional perfectionism and lifestyle approaches in middle school students. *The Journal of Individual Psychology*, 56 (4), 449-461.
- Lolord, F., & André, C. (2002). *La force des émotions, amour, colère, joie*. Éditions Odile Jacob.
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Strauss, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
- Lopes, J. A. (2004). *A Hiperactividade*. Coimbra: Quarteto.

- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., & Beers, M. (2005). Emotional regulation abilities and the quality of social interaction. *American Psychological Association*, 5 (1), 113-118.
- Lowe, P. A., & Lee, S. W. (2008). Factor structure of the Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents (TAICA) scores across gender among students in elementary and secondary school settings. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26 (3), 231-246.
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. J., & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 26 (3), 463-478.
- Macklem, G. L. (2008). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children* (pp. 1-9). Massachusetts: Springer.
- Magalhães, A. C. F. (2007). Ansiedade face aos testes, género e rendimento académicos: Um estudo no ensino básico. *Dissertação de Mestrado*. Braga: Universidade do Minho.
- Martinez, S. R., Cabanach, R. G., & Aguín, I. P. (2002). Gestión de recursos y estrategias motivacionales. In J. A. González-Pienda, R. G. Cabanach, J. C. N. Pérez, & A. V. Arias, (Eds.), *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Martini, M. L., & Dell Prette, Z. A. P. (2002). Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professores do ensino fundamental. *Interação em Psicologia*, 6(2), 149-156.
- Mascarenhas, S., & Almeida, L. (2005). Atribuições causais e rendimento escolar: impacto das habilitações escolares dos pais e do género dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 77-91.
- Mauss, I. B., Bunge, S. A., & Gross, J. J. (2007). Automatic emotional regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, 10 (1), 1-22.
- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2000). A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 327-336.
- Mendes, A. S. P. (2006). Ansiedade e estratégias de coping face aos exames nacionais. *Seminário de Investigação de Licenciatura*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Middleton, M., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under-explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Mocaiber, I., Oliveira, L., Pereira, M. G., Machado-Pinheiro, W., Ventura, P. R., Figueira, I. V., Volchan, E. (2008). Neurobiologia da regulação emocional: implicações para a terapia cognitivo-comportamental. *Psicologia em estudo*, 13 (3), 531-538.
- Neudert, S., Burkhard, J., & Schmidtke, A. (2009). Strategies for reducing test anxiety and optimizing exam preparation in German university students: A prevention-oriented pilot project of the University of Würzburg. *Journal of Neural Transmission*, 116, 785-790.
- Neves, M. C., & Carvalho, C. (2006). A importância da afectividade na aprendizagem de matemática em contexto escolar: um estudo de caso com alunos do 8º ano. *Análise Psicológica*, 2(24), 201-215.

- Nogueira-Martins, M. C. F., & Bógus, C. M. (2004). Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das acções de humanização em saúde. *Saúde e Sociedade*, 13 (3), 44-57.
- Nounopoulos, A., Ashby, J. S., & Gilman, R. (2006). Coping resources, perfectionism, and academic performance among adolescents. *Psychology in Schools*, 43 (5), 613-622.
- Ochsner, K. N., Ray, R. D., Cooper, J. C., Robertson, E. R., Chopra, S., Gabrieli, J. D. E., & Gross, J. J. (2004). For better or for worse: neural systems supporting the cognitive down-and up-regulation of negative emotions. *NeuroImage*, 23 (2), 483-499.
- Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Science*, 9(5), 242-249.
- Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2007). The neural architecture of emotion regulation. In J.J. Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 87-109). New York: Guilford Press.
- Oliver, J. M., Hart, B. A., Ross, M. J., & Katz, B. M. (2001). Healthy perfectionism and positive expectations about counseling. *North American Journal of Psychology*, 3 (2), 229-242.
- Parrott, W. G. (1999). Function of emotion: introduction. *Cognition and Emotion*, 13 (5), 465-466.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, G., & Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37 (2), 91-105.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: an integrative approach to emotions in education. In P. Schutz, & R. Pekrun. (Eds.), *Emotion on Education* (pp. 13-35). London: Elseiver.
- Pereira, T., Fonseca, I. B., & Mónica, A. M. (2007). Integração neurovisceral nas emoções. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 12(2), 316-377.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS* (5ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Phillips, K., & Power, M. (2007). A new self-report measure of emotion regulation in adolescents: the Regulation of Emotions Questionnaire. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 14, 145-156.
- Piko, B. (2001). Gender differences and similarities in adolescents' ways of coping. *The Psychological Record*, 51, 223-235.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 544-555.
- Poborskii, A. N., Yurina, M. A., Lopatskaya, N., & Deryagina, E. (2009). The Level of Anxiety and State of Autonomic Regulation Depending on the Predicted Examination Grades in Students Living under Unfavorable Environmental Conditions. *Human Physiology*, 35 (4), 416-420.
- Primi, R., Almeida, L. S., & Lucarelli, M. D. (1996). Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial (BPRD): Resultados numa Amostra de Adolescentes de São Paulo. In Almeida, L. S., Araújo, S., Gonçalves, M. M., Machado, C., & Simões, M. R. (Eds.). *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol. IV). Braga: Universidade do Minho.

- Primi, R., & Almeida, L. S. (2000). Estudo de validação da Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5). *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16 (2), 165-173.
- Ratner, C. (2007). A macro cultural-psychological theory of emotions. In P. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 89-104). London: Elsevier Inc.
- Raver, C.C. (2004). Placing emotional self-regulation in sociocultural and socioeconomic contexts. *Child Development*, 75 (2), 346-353.
- Rees, G., Frith, C. D., & Lavie, N. (1997). Modulating irrelevant motion perception by varying attentional load in an unrelated task. *Science*, 278(5343), 1616-1619.
- Rice, K. G., & Preusser, K. J. (2002). The adaptative/maladaptive perfectionism scale. *measurement and evaluation in counseling and development*, 34, 210-222.
- Rios, R. A. S. (2009). Auto-regulação emocional, perfeccionismo e motivação em estudantes do ensino secundário. *Dissertação de Mestrado*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (2000). Schooling and mental health. In A. J. Sameroff, M. Lewis, & S. M. Miller (Orgs.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 135-156). New York: Kluwer Plenum.
- Romanelli, F., Cain, J., & Smith, K. M. (2006). Emotional intelligence as a predictor of academic and/or professional success. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 70 (3), 1-10.
- Rosário, P., & Soares, S. (2003). Ansiedade face aos testes e realização escolar no Ensino Básico Português. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología E Educación*, 8 (10), 870-886.
- Rosário, P., Soares, S., Núñez, J. C., González-Pienda, J., & Simões, F. (2004). Ansiedade face aos testes e auto-regulação da aprendizagem: variáveis emocionais no aprender. *Psicologia e Educação*, 3 (1), 15-26.
- Roznowski, M., Reith, M., & Hong, S. (2000). A further look at Youth intellectual giftedness and its correlates: Values, interests, performance, and behaviour. *Intelligence*, 28(2), 87-113.
- Rudolph, S. G., Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2007). Perfectionism and deficits in cognitive emotion regulation. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 25 (4), 343-357.
- Santos, P. L., & Graminha, S. S. (2006). Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento académico. *Estudos de Psicologia*, 11(1), 101-109.
- Schutz, P. A., & Davis, H. A. (2000). Emotions and self-Regulation during test taking. *Educational Psychologist*, 35 (4), 243-256.
- Schutz, P. A., Distefano, C., Benson, J., & Davis, H. A. (2004). The emotional regulation during test-taking scale. *Anxiety, Stress & Coping*, 17 (3), 253-269.
- Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I., & Osbon, J. N. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review*, 18, 343-360.
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (2007). Introduction. In P. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 3-12). London: Elsevier Inc.
- Schutz, P. A., Cross, D. I., Hong, J. I., & Osbon, J. N. (2007). Teacher identities, beliefs, and goals related to emotions in the classroom. In P. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 223-242). London: Elsevier Inc.

- Schutz, P.A., Benson, J., & Decuir-Gunby, J.T. (2008). Approach/avoidance motives, test emotions, and emotional regulation related to testing. *Anxiety, Stress & Coping*, 21 (3), 263-281.
- Siddique, H. I., LaSalle-Ricci, V. H., Glass, C. R., Arnkoff, D.B., & Díaz, R. J. (2006). Worry, Optimism, and Expectations as Predictors of Anxiety and Performance in the First Year of Law School. *Cognitive Therapy and Research*, 30, 667-676.
- Sideridis, G. D. (2008). The regulation of affect, anxiety, and stress arousal from adopting mastery-avoidance goal orientations. *Stress and Health*, 24, 55-69.
- Simões, F., Loureiro, M., Ferrão, M. E., Tavares, A., & Teles, J. (2006). Variáveis cognitivas no âmbito do projecto 3EM: contributos para a precisão e validade da BPRD. *Psicologia e Educação*, 5 (2), 101-108.
- Simons, D. J. (2000). Attentional capture and inattentive blindness. *Trends in Cognitive Sciences*, 4(4), 147-155.
- Skaavik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego-orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Smith, R. E. (1980). A cognitive-affective approach to stress management training for athletes. In CH. Nadeau, W. R. Halliwell, K. M. Newel, & G. C. Roberts (Eds). *Psychology of motor behavior and sport*. Champaign: Human Kinetics.
- Solomon, R. (2000). The philosophy of emotions. In M. Lewis & J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 3-15). New York: The Guilford Press.
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 80-90.
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive Conceptions of Perfectionism: Approaches, Evidence, Challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 295-319.
- Stoeber, J., & Rambow, A. (2007). Perfectionism in adolescent school students: Relations with motivation, achievement, and well-being. *Personality and Individual Differences*, 42, 1379-1389.
- Stoeber, J., Otto, K., Pescheck, E., Becker, C., & Stoll, O. (2007). Perfectionism and competitive anxiety in athletes: Differentiating striving for perfection and negative reactions to imperfection. *Personality and Individual Differences*, 42, 959-969.
- Stoeber, J., Hutchfield, J., & Wood, K. (2008). Perfectionism, self-efficacy, and aspiration level: differential effects of perfectionistic striving and self-criticism after success and failure. *Personality and Individual Differences*, 45, 323-327.
- Stoeber, J., Stoll, O., Salmi, O., & Tiikkaja, J. (2008). Perfectionism and achievement goals in young Finnish ice-hockey players aspiring to make the Under-16 national team. *Journal of Sports Sciences*, 19 (7), 1-10.
- Stoeber, J., Stoll, O., Pescheck, E., & Otto, K. (2008). Perfectionism and achievement goals in athletes: Relations with approach and avoidance orientations in mastery and performance goals. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 102-121.

- Thatcher, J., & Hagger, M. S. (2008). Psychological predictors of self-presentation concerns in sport. *Revista Brasileira de Psicologia no Esporte*, 2(1), 1-26.
- Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3 (4), 269-307.
- Torres, S., & Guerra, M. (2003). A construção de um instrumento de avaliação das emoções para a anorexia nervosa. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 4 (1), 97-110.
- Thrash, T. M., & Elliot, A. J. (2002). Implicit and self-attributed achievement motives: concordance and predictive validity. *Journal of Personality*, 70(5), 729-755.
- Tyson, D. F. (2008). Explaining discrepant findings for performance-approach goals: The role of emotion regulation during test taking. *Tese de Doutoramento*. Durham: Graduate School of Duke University.
- Turner, J. E., Husman, J., & Schallert, D. L. (2002). The importance of students' goals in their emotional experience of academic failure: investigating the precursors and consequences of shame. *Educational Psychologist*, 37 (2), 79-89.
- Turner, J. E., & Waugh, R. M. (2007). A Dynamical systems perspective regarding students' learning processes: shame reactions and emergent self-organizations. In P. Schutz, & R. Pekrun. (Eds.), *Emotion on Education* (pp. 125-145). London: Elseiver Inc.
- Turner, J. E., & Husman, J. (2008). Emotional and cognitive self-regulation following academic shame. *Journal of Advanced Academic*, 20 (1), 138-173.
- Vermont, J. D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49, 205-234.
- Wang, C. K. J., Biddle, S. J. H., & Elliot, A. J. (2007). The 2x2 achievement goal framework in a physical education context. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 147-168.
- Weiner, B. (2007). Examining emotional diversity in the classroom: an attribution theorist considers the moral emotions. In P. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 75-87). London: Elseiver Inc.
- Zeidner, M. (2007). Test anxiety in educational contexts: concepts, findings, and future directions. In P. Schutz & R. Pekrun. (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 165-184). London: Elseiver Inc.
- Zembylas, M., & Fendler, L. (2007). Reframing emotion in education through lenses of parrhesia and care of the self. *Studies in Philosophy and Education*, 26, 319-333.