



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

EMOÇÕES, AUTOCONCEITO, AUTO-ESTIMA E
DESEMPENHO ACADÉMICO EM ALUNOS DO
7º ANO DE ESCOLARIDADE

Marlene Isabel dos Santos Gonçalves

Orientador de Dissertação:

PROF. DOUTOR FRANCISCO PEIXOTO

Coordenador de Seminário de Dissertação:

PROF.^a DOUTORA LOURDES MATA

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Educacional

2012

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Prof. Doutor Francisco Peixoto, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional conforme o despacho da DGES, nº 19673/2006 publicado em Diário da República 2ª série de 26 de Setembro, 2006.

AGRADECIMENTOS

Inicio os meus agradecimentos àqueles que foram os meus pilares durante todo o meu curso, que são os meus pais, a minha irmã, o meu irmão e as minhas sobrinhas. Todo o meu esforço e dedicação durante este projecto se devem muito a vocês, pois ajudaram-me nos momentos menos bons, dando-me sempre a mão e ajudando-me sempre a não desistir e festejaram ao meu lado todos os momentos bons. A vocês, que amo muito, um obrigado do tamanho do mundo!

Agradeço também ao Nuno e aos meus amigos que me apoiaram e “aturaram” quando mais necessitei e me ajudaram, até a recarregar energias sempre que precisei.

Aos meus colegas de turma, com quem partilhei tantas emoções, tantas aprendizagens, que me ajudaram nas coisas em que tive mais dúvidas e também pelos momentos de descontração (que nesta altura são muito importantes).

À Inês, minha amiga, que me compreende sempre e que está sempre “ali” quando eu preciso, com quem partilhei tantas e tantas coisas, como o tema da nossa tese. A ti, um obrigado pelas noites de tese, pelo pânico dividido quando não víamos solução possível, pelas gargalhadas (tão características nossas), pelas conversas, pelo carinho, pela amizade, pelos nossos momentos de descontração...no fundo, obrigado por tudo!

À minha orientadora de seminário de dissertação, a professora Lourdes Mata, que me ajudou imenso durante todas as aulas, motivando-me a seguir sempre em frente, a não desistir e a “não entrar em depressão”. Ao meu orientador de tese, o professor Francisco Peixoto, pelos inúmeros atendimentos, pelas respostas às minhas dúvidas (quando a minha cabeça já não conseguia raciocinar mais) e pela paciência em todas as fases da minha tese.

A todos os pais, que permitiram a participação dos seus educandos na recolha de dados deste estudo, bem como a todos os adolescentes que deram o seu contributo, preenchendo os questionários e também pelos momentos bons que me fizeram passar com eles, respondendo a dúvidas, conversando sobre diversos temas, pela boa disposição e disponibilidade.

À direcção das três escolas, pelo respeito pelo meu trabalho, pela simpatia, pela disponibilidade e pela atenção que tiveram comigo e também aos professores das turmas que recolhi dados, por me terem “dispensado” a sua aula, pelo interesse e por me terem ajudado.

Enfim, obrigado a todos que permitiram que esta tese fosse em frente e se concretizasse!

RESUMO

A disciplina de matemática é considerada de natureza difícil e emocionalmente muito intensa para os alunos, podendo estes experienciar emoções positivas ou negativas em relação a esta disciplina.

Apesar da omnipresença das emoções em contexto educativo, são ainda relativamente raros os estudos que as analisem neste contexto. Assim sendo, este estudo tem como principal objectivo a identificação dos diversos tipos de emoções experienciadas pelos alunos, em relação à disciplina de matemática, nomeadamente em situação de aula e em situação de teste, em função do género dos alunos e do seu desempenho académico. O estudo procura igualmente analisar as relações das emoções com o autoconceito académico e a auto-estima.

Participaram no estudo 214 alunos do 7º ano de escolaridade, que responderam à escala das emoções de realização (AEQ) e à escala do autoconceito e auto-estima.

Os resultados obtidos no presente estudo, permitem afirmar que as emoções positivas, se encontram associadas ao desempenho académico positivo, à elevada auto-estima e ao alto autoconceito académico dos alunos, enquanto as emoções negativas se associam predominantemente ao desempenho académico negativo, à baixa auto-estima e ao baixo autoconceito académico dos alunos. Foi possível constatar que o género não introduz diferenças significativas no tipo de emoções vivenciadas.

Palavras-chave: emoções; autoconceito; auto-estima.

ABSTRACT

Mathematics is usually considered as a difficult and emotionally very intense discipline for the pupils, where students experienced positive or negative emotions regarding this discipline.

Despite the ubiquity of the emotions in educative context, studies that analyse them in this context still very rare. Thus, this study has main goal the identification of several types of emotions experienced by students, regarding the discipline of mathematics, namely in classroom and test situations, in function of gender and academic performance. This study also seeks to analyse the relationships between emotions and self-concept and self-esteem.

Participated in the study 214 pupils from 7th grade, who answered to the Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) and to the Scale of Self-concept and Self-esteem.

Results allow us to state that positive emotions, are related to academic performance, to self-esteem and to the academic self-concept, whereas negative emotions are mainly negative academic performance, to low self-esteem and to low academic self-concept. Moreover, gender does not introduce significant differences in type of emotions, that pupils experienced.

Keywords: emotions, self-concept, self-esteem.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	I
RESUMO.....	II
ABSTRACT.....	III
ÍNDICE.....	IV
LISTA DE TABELAS.....	VII
LISTA DE FIGURAS.....	IX
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
1.1 Emoções.....	4
1.2 Autoconceito e Auto-estima.....	7
1.3 Emoções, Autoconceito e Auto-estima.....	10
1.4 Emoções, Autoconceito, Auto-estima e Desempenho Académico.....	12
CAPÍTULO 2 – PROBLEMÁTICA E HIPÓTESES.....	15
2.1 Problemática e Objectivo do Estudo.....	15
2.2 Formulação das Hipóteses.....	16
2.3 Operacionalização das Variáveis.....	19
CAPÍTULO 3 – MÉTODO.....	20
3.1 Design.....	20
3.2 Participantes.....	20
3.3 Instrumentos.....	21
3.3.1 Questionário Sociodemográfico do Aluno.....	22
3.3.1 Questionário das Emoções de Realização – AEQ.....	22
3.3.3 Escala de Autoconceito e Auto-Estima.....	32

3.4 Procedimentos de Recolha.....	37
3.5 Procedimentos de Análise de dados.....	39
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	40
CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO.....	55
CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	61
ANEXOS.....	65
ANEXO 1 – Pedido de Autorização aos Pais.....	66
ANEXO 2 – Questionário Sociodemográfico do Aluno.....	67
ANEXO 3 - Questionário das Emoções de Realização – AEQ de Pekrun, Goetz e Perry (2005).....	68
ANEXO 4 - A Escala de Autoconceito e Auto-Estima de Peixoto e Almeida (1999).....	86
ANEXO 5 – Outputs utilizados no Método.....	92
5.1 - Percentagem de alunos por género.....	92
5.2 Frequência e percentagem de alunos por idade.....	92
5.3 Frequência e percentagem das notas na disciplina de matemática.....	92
5.4 – Frequência e percentagem das repetências.....	93
5.5 – Primeira análise factorial da escala das emoções de realização (10 factores).....	93
5.6 – Segunda análise factorial da escala das emoções de realização (8 factores).....	95
5.7 – Alfas de Cronbach da escala das emoções de realização (parte aula).....	98
5.8 – Alfas de Cronbach da escala das emoções de realização (parte teste).....	105
5.9 – Alfas de Cronbach dos tipos de valência da escala das emoções de realização.....	113
5.10 – Alfas de Cronbach da escala de autoconceito e auto-estima.....	120
5.11 – Alfas de Cronbach das subescalas da escala de autoconceito e auto-estima.....	128
5.12 – Alfas de Cronbach da escala de importância.....	131

ANEXO 6 – Outputs da Apresentação dos Resultados	134
6.1 - Hipótese 1 (ansiedade e género)	134
6.2 - Hipótese 2 (emoções e género)	136
6.3 - Hipótese 3 (ansiedade e desempenho académico)	147
6.4 - Hipótese 4 (emoções e desempenho académico).....	148
6.5 - Hipótese 5 (emoções e auto-estima)	148
6.6 - Hipótese 6 (emoções e autoconceito).....	149

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Frequência e percentagem de alunos por género	20
Tabela 2: Frequência e percentagem de alunos por idade	21
Tabela 3: Itens correspondentes às categorias do questionário das emoções	25
Tabela 4: Análise factorial de extracção por componentes principais e rotação Varimax (apenas se encontram representados os valores com nível de saturação > ou = a .40)	29
Tabela 5: Análise da consistência interna das dimensões da escala das emoções de realização – situação de aula	30
Tabela 6: Análise da consistência interna das dimensões da escala das emoções de realização – situação de teste	31
Tabela 7: Análise da consistência interna dos tipos de valência da escala das emoções de realização	32
Tabela 8: Itens correspondentes a cada subescala do autoconceito	35
Tabela 9: Análise comparativa da consistência interna das subescalas da escala de autoconceito e auto-estima	36
Tabela 10: Análise da consistência interna dos factores principais da escala de autoconceito e auto-estima	36
Tabela 11: Análise da consistência interna dos itens da escala de importância	37
Tabela 12: Desempenho académico na disciplina de matemática	40
Tabela 13: Emoções positivas e negativas e género na	41

disciplina de matemática	
Tabela 14: Emoções e género na disciplina de matemática	43
Tabela 15: Ansiedade e desempenho académico na disciplina de matemática	45
Tabela 16: Emoções positivas e negativas e desempenho académico na disciplina de matemática	46
Tabela 17: Emoções e desempenho académico na disciplina de matemática	48
Tabela 18: Correlação da auto-estima com as emoções positivas e negativas	50
Tabela 19: Correlação da auto-estima com as várias emoções em situação de aula	50
Tabela 20: Correlação da auto-estima com as várias emoções em situação de teste	51
Tabela 21: Correlação do autoconceito académico com as emoções positivas e negativas	52
Tabela 22: Correlação do autoconceito académico com as várias emoções em situação de aula	53
Tabela 23: Correlação do autoconceito académico com as várias emoções em situação de teste	54

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Exemplo da forma de resposta do questionário das emoções de realização	23
Figura 2: Exemplo da forma de resposta do questionário das emoções de realização adaptado	27
Figura 3: Exemplo da forma de resposta do questionário do autoconceito e auto-estima	33

INTRODUÇÃO

Os contextos educativos são contextos repletos de experiências emocionais intensas, que acabam por afectar a aprendizagem e o desempenho académico dos alunos (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002a, 2002b).

De acordo com Schutz e DeCuir (2002), a definição de emoção tem sido um tema de discussão para vários filósofos, há vários séculos, e também para psicólogos, antropólogos e sociólogos, em décadas mais recentes. Segundo Pekrun e seus colaboradores (2002b), as emoções são reacções a grandes eventos ou estados e, os mesmos autores, identificaram nove emoções diferentes, que se podem dividir em emoções positivas, como o prazer, a esperança, o orgulho e o alívio e em emoções negativas, como a ira, a vergonha, o desânimo, o tédio e a ansiedade (Pekrun et. al., 2002b).

Apesar da omnipresença das emoções no contexto académico, a investigação em seu torno tem vindo a ter um percurso lento no âmbito da educação (Pekrun, Elliot & Maier, 2006). Durante muito tempo, os estudos sobre emoções, centravam-se basicamente no estudo da ansiedade e na pesquisa de atribuição de emoções após o sucesso e o fracasso (Schutz & Lanehart, 2002). No entanto, recentemente, as pesquisas sobre as emoções em contextos académicos começaram a expandir-se e foi possível verificar que estas influenciam a aprendizagem, a motivação e a auto-regulação (Pekrun, Elliot & Maier, 2006; Pekrun et al., 2002a; Schutz & DeCuir, 2002; Schutz, Hong, Cross & Osbon, 2006; Schutz & Lanehart, 2002).

As emoções em contexto académico são descritas como emoções de realização, que se traduzem em emoções vinculadas directamente a actividades de realização ou a resultados de realização (Pekrun, 2006) e dizem respeito a comportamentos e resultados, que normalmente se julgam de acordo com diversos padrões de qualidade, pelos próprios estudantes e pelos outros significativos (Goetz, Frenzel, Pekrun, Hall & Lüdtke, 2007).

Para explicar de uma forma mais abrangente as emoções de realização, relacionadas com a aprendizagem, surgiu a teoria controlo-valor, (Goetz et al., 2007; Pekrun, 2009). Esta teoria foi proposta por Pekrun (2006, 2009) e é baseada na premissa de que as avaliações subjectivas das actividades de realização, relacionadas com emoções de realização, como o

prazer e o tédio, experienciadas durante a aprendizagem; os seus resultados de realização, relacionados com emoções de realização como alegria, orgulho, ansiedade, desânimo, vergonha e ira, relativamente ao sucesso ou ao insucesso, que são fundamentais para o despertar de emoções de realização (Pekrun, 2006, 2009) e também no controlo e no valor, que são considerados dois grupos de avaliações que possibilitam um melhor entendimento do papel das emoções nos ambientes de aprendizagem (Goetz et al., 2007; Pekrun, 2006, 2009).

A teoria controlo-valor ajudou também a organizar as emoções de acordo com o seu nível de valência (positivas *vs.* negativas), com o seu grau de activação (activas *vs.* desactivas) e com o objecto de foco (actividade *vs.* resultado) (Pekrun, 2006; Pekrun, 2009; Pekrun, Goetz, Frenzel & Perry, 2011).

De acordo com a teoria controlo-valor, as emoções de realização podem afectar profundamente a aprendizagem e o desempenho dos alunos (Pekrun, Goetz, Frenzel & Perry, 2011), influenciando a sua motivação, esforço, o uso de estratégias de aprendizagem e de auto-regulação, necessários para a aprendizagem e para o desempenho (Pekrun, 2006; Pekrun, Elliot & Maier, 2009).

Um dos aspectos que pode influenciar o tipo de emoções vivenciadas pelos sujeitos é o autoconceito, que é visto como um constructo psicológico essencial a um bom desempenho académico (Peixoto & Almeida, 2011). Também a auto-estima pode influenciar as emoções, uma vez que esta pode ser ameaçada pelo desinteresse do mesmo, podendo o aluno reconhecer a sua incapacidade escolar e assumi-la, diminuindo a sua auto-estima ou fazendo com que mantenha os baixos níveis de auto-estima, apresentando um desinvestimento progressivo no trabalho escolar; ou então pode-se manter com valores aceitáveis, quando “o aluno não reconhece e não aceita o «rótulo» imposto pela cultura da escola” (Senos & Diniz, 1998, p. 269).

O presente estudo centra-se em torno do tipo de emoções que os estudantes experienciam relativamente à disciplina de matemática e a sua relação com o autoconceito académico e com a auto-estima. De acordo com a revisão de literatura efectuada, é possível verificar que existem diversos tipos de emoções que podem ser experienciadas pelos alunos, de acordo com o seu desempenho académico (nomeadamente em relação à disciplina de matemática), bem como o facto do autoconceito e da auto-estima se relacionarem com o desempenho académico.

Deste modo, o objectivo deste estudo é identificar os diversos tipos de emoções experienciadas pelos alunos do 7º ano de escolaridade, em relação à disciplina de matemática, nomeadamente em situação de aula (antes da aula, durante a aula e depois da aula) e em situação de teste (antes do teste, durante o teste e depois do teste), em função do género dos alunos e do seu desempenho académico. O estudo procura igualmente analisar as relações das emoções com o autoconceito académico e com a auto-estima.

Este trabalho inicia-se com uma revisão de literatura, no capítulo 1, realçando alguns aspectos teóricos, como definições, modelos e vários estudos importantes para uma melhor compreensão da relação entre as emoções, autoconceito, auto-estima e o desempenho académico.

No capítulo 2, denominado de problemática e hipóteses, é explicitada a problemática do estudo, os objectivos e ainda as hipóteses e a sua respectiva fundamentação teórica.

No capítulo 3, denominado de método, são caracterizados os participantes, o tipo de estudo, os instrumentos utilizados, os procedimentos de recolha e, por fim, os procedimentos de tratamento.

O capítulo 4, denominado de apresentação dos resultados, são descritos os resultados obtidos, tendo em conta os objectivos do estudo.

O capítulo 5, denominado de discussão dos resultados, são explicitados e discutidos os resultados obtidos no estudo, bem como analisados em relação às expectativas e estudos apresentados no capítulo 1.

Por fim, no capítulo 6, denominado de considerações finais, serão lançadas algumas reflexões sobre o estudo e o tema que lhe deu origem.

CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Emoções

O estudo das emoções no campo da psicologia educacional é ainda bastante recente.

Para Sisto, Bartholomeu, Rueda e Fernandes (2004), as emoções traduzem-se em formas de agir e de sentir, sendo consideradas tendências de movimento de um organismo, afastando-se ou aproximando-se de um determinado objecto.

De acordo com Martini e Prette (2005, p. 356), as emoções “enquanto componentes da afectividade, presentes em todas as manifestações do ser humano, são estados subjectivos, com reacções fisiológicas de variável duração, que alteram prioridades de metas e interesses, tornando disponíveis determinados comportamentos”. Pode-se também afirmar, que as emoções são vistas como processos multi-componentes e processos psicológicos, que incluem processos fisiológicos, afectivos, cognitivos, motivacionais, expressivos e periféricos (Pekrun, 2006).

As emoções podem também traduzir-se em maneiras de estar no mundo, que emergem a partir de avaliações sobre os sucessos percebidos, quando o sujeito atinge uma meta (Schutz, Hong, Cross & Osbon, 2006) e envolvem julgamentos sobre o quão bem-sucedido o sujeito se vê na tentativa de chegar ao seu objectivo (Solomon, 1976, cit. por Schutz & DeCuir, 2002)

As emoções de realização são descritas como as emoções que se encontram vinculadas às actividades e aos resultados de realização (Pekrun, 2006; Pekrun, Goetz, Frenzel & Perry, 2011).

Pekrun é um dos autores de vários artigos sobre as emoções em contexto académico, nomeadamente sobre as emoções de realização, tendo se baseado na teoria controlo-valor para as conseguir explicar, sendo nas suas contribuições que esta revisão se irá basear (Pekrun, 2006, 2009).

Antigamente, a maior parte das investigações focavam-se em emoções relacionadas com os resultados de sucesso e de insucesso das actividades de realização (Pekrun, 2009). De acordo com algumas considerações oriundas de teorias de avaliação e para dar uma resposta mais abrangente à especificidade do domínio das emoções dos alunos, relacionadas com a

aprendizagem (Goetz, et. al, 2007), surgiu a teoria controlo-valor, que aborda a questão das emoções de uma forma mais alargada, relacionando emoções de actividades, como prazer na aprendizagem, tédio durante a instrução ou ira sobre as exigências da tarefa (Pekrun, 2009).

A teoria controlo-valor, proposta por Pekrun (2006, 2009), é uma teoria que fornece uma estrutura integrativa, na em medida que incorpora pressupostos de outras teorias e que serve para analisar os antecedentes e os efeitos das emoções de realização em ambientes académicos (Pekrun, 2006). Esta teoria surgiu do confronto de diferentes teorias sobre as emoções, como a teoria atribucional de Weiner (1985, cit. por Pekrun, 2009), os modelos de emoções relacionados com o *stress* em ambientes de realização de Folkman e Lazarus (1985, cit. por Pekrun, 2009), a abordagem da expectativa-valor em relação às emoções de Pekrun (1992, cit. por Pekrun, 2009) e de Turner e Schallert (2001, cit. por Pekrun, 2009) e os modelos que envolvem os efeitos das emoções na aprendizagem e desempenho (Pekrun, 2009).

A teoria controlo-valor é baseada na premissa de que as avaliações subjectivas das actividades de realização, relacionadas com emoções de realização, como prazer, frustração e tédio, experienciadas durante a aprendizagem, e os seus resultados, relacionados com emoções de realização, como alegria, orgulho, ansiedade, desesperança, vergonha e ira, relativamente ao sucesso ou ao insucesso, são fundamentais para o despertar de emoções de realização (Pekrun, 2006, 2009).

Segundo Pekrun (2006, p.317) “de uma perspectiva educacional, avaliações também são importantes, uma vez que podem ser assumidas para mediar o impacto de factores situacionais e podem ser alvo de intervenções educativas destinadas a promover o desenvolvimento emocional positivo”.

A teoria controlo-valor é também baseada no controlo e no valor, que são considerados dois grupos de avaliações que possibilitam um melhor entendimento do papel das emoções nos ambientes de aprendizagem, isto é, são importantes para a realização das tarefas e explicam o despertar das emoções no processo de aprendizagem (como alegria, aborrecimento e frustração) e nos seus resultados (como alegria, orgulho, ansiedade, esperança, vergonha, desesperança e ira) (Goetz et al., 2007; Pekrun, 2006, 2009). O controlo diz respeito à controlabilidade percebida de acções e resultados relacionados com a realização (Pekrun, 2009), ou seja, como o aluno acha que é naquela disciplina, se é bom ou mau e o

valor refere-se à importância subjectiva das actividades e dos resultados de realização (Pekrun, 2009), ou seja, o grau de importância que o aluno atribui àquela disciplina, se é importante ou não para ele tirar boas notas naquela disciplina.

Nas investigações realizadas sobre a teoria controlo-valor, os seus pressupostos foram testados em amostras de diferentes culturas e de diferentes idades, nomeadamente em estudantes universitários (do curso de estatística e do curso de psicologia) alemães e norte-americanos (Pekrun, Elliot & Maier, 2006) e também em estudantes alemães e chineses do 8º ano de escolaridade (na disciplina de matemática) (Frenzel, Thrash, Pekrun & Goetz, 2007, cit. por Pekrun, 2009). Os estudos de Pekrun, Elliot e Maier (2006), diferem também no que diz respeito ao conteúdo do curso (as emoções vivenciadas por um aluno de estatística, são diferentes das emoções que um aluno de psicologia vivencia), onde participantes alemães obtiveram níveis equivalentes de orgulho e vergonha, mas níveis menores de prazer, esperança e tédio e níveis maiores de ira, ansiedade e desespero, do que os participantes americanos, para os vários tipos de curso que foram estudados.

Um dos “contributos” da teoria controlo-valor foi a taxonomia tridimensional das emoções de realização, na qual as emoções podem ser agrupadas de acordo como o objecto foco, que pode ser a actividade ou o resultado, com a sua valência (positiva *vs.* negativa ou agradável *vs.* desagradável) e de acordo com o seu grau de activação (activa *vs.* desactiva) (Pekrun, 2006; Pekrun, 2009; Pekrun, Goetz, Frenzel & Perry, 2011).

Através da taxonomia tridimensional proposta pela teoria controlo-valor, pode-se verificar que as emoções de realização são agrupadas de acordo com as suas propriedades formais, podendo assumir várias formas e podendo funcionar tanto em relação às actividades, como aos resultados de realização (Pekrun, 2009). As emoções de realização podem, então, ser agrupadas de acordo com a sua valência - positiva *vs.* negativa ou agradável *vs.* desagradável -, e com o seu grau de activação - activo *vs.* desactivo (Pekrun, 2006), resultando em quatro grupos: emoções positivas de activação (prazer, esperança e orgulho); emoções positivas de desactivação (alívio); emoções negativas activas (ira, ansiedade e vergonha) e emoções negativas de desactivação (tédio e desânimo) (Pekrun, Frenzel, Goetz & Perry, 2007).

Um exemplo é o caso da ira, que pode ser classificada como sendo uma emoção de actividade, se se relacionar com as exigências da tarefa e como o grau de esforço na

actividade, mas também pode ser classificada como uma emoção de resultado, se falhar na tarefa de actividade (Pekrun, 2009).

As emoções podem, também, ser classificadas de acordo com o seu objecto foco, na qual se pode fazer uma diferenciação nas emoções de realização, entre as emoções de actividade e as emoções de resultado, relacionadas com os resultados dessa actividade (Pekrun, 2006; Pekrun, 2009).

A partir da taxonomia tridimensional das emoções de realização podem ser destacadas três categorias de emoções, consoante o momento em que surgem: (1) emoções prospectivas sobre o resultado (como a ansiedade, a esperança e o desânimo); (2) emoções durante a actividade (como o prazer e o tédio) e (3) emoções retrospectivas pelo resultado obtido (como o orgulho e a ira) (Pekrun, 2006).

1.2 Autoconceito e Auto-estima

O autoconceito e a auto-estima são factores importantes no desempenho académico do aluno. Mas afinal a que se referem estes dois conceitos?

O autoconceito e a auto-estima são os dois termos que maior destaque têm na temática do conhecimento do *self*, uma vez que são “duas entidades psicológicas distintas, que reenviam para diferentes formas de avaliação do *self*” (Peixoto & Almeida, 1999, p. 632).

Apesar de serem dois termos distintos, estes dois tipos de auto-representações, surgem várias vezes como semelhantes ou até mesmo sinónimos, sendo por isso necessário apresentar as definições para cada um dos constructos (Peixoto, 2003).

Para Sisto, Bartholomeu, Rueda e Fernandes (2004, p.68), o autoconceito pode ser encarado como “o conhecimento que o individuo tem de si”. Segundo Peixoto e Almeida (1999, p.632), o autoconceito pode também ser definido como “o conjunto de cognições que o sujeito possui sobre si próprio, nos diferentes contextos e tarefas em que se envolve”.

Harter (1993) afirma que o autoconceito é a imagem que o sujeito tem sobre si, que é o que determina como este se sente acerca de si próprio e que o orienta nas suas acções. Em 1996, a mesma autora veio acrescentar que o autoconceito é construído nas interacções do sujeito, podendo ser alterado ao longo da vida, de acordo com as experiências que o próprio

vai passando e diz respeito às atribuições que este faz em relação a si próprio, como ele se percebe e o que ele pensa em relação à sua própria capacidade (Harter, 1996).

As pessoas utilizam as comparações externas, como o facto de compararem o seu próprio desempenho com o dos outros (eu sou um estudante de matemática melhor que a maioria de meus amigos) e também as comparações internas, como a comparação do próprio desempenho em diferentes áreas que se encontrem relacionadas (eu sou melhor em matemática do que em inglês), para conseguirem determinar o seu autoconceito (Silva & Vendramini, 2006).

Em relação à auto-estima, esta pode traduzir-se no resultado da “avaliação global que o sujeito faz das suas qualidades” (Peixoto & Almeida, 1999, p.632).

Harter (1999) refere-se à auto-estima como um constructo dotado de carácter avaliativo, descritivo e susceptível de desenvolvimento.

Um outro autor, James (1989, cit. por Harter,1993) refere-se à auto-estima como o resultado da divisão dos êxitos conseguidos pelas ambições iniciais do sujeito, ou seja, os sujeitos que apresentam uma auto-estima elevada são aqueles que experienciam elevados sentimentos de sucesso em domínios onde as suas ambições são elevadas. Se o sujeito não atribuir importância a um determinado domínio, os sentimentos de incompetência não lhe afectam a auto-estima (Pedro & Peixoto, 2006).

O autoconceito engloba vários aspectos como: (1) o aspecto cognitivo, que se baseia num conjunto de características que o sujeito utiliza para se descrever e que norteiam o seu comportamento; (2) o aspecto comportamental, que é bastante influenciado pela definição que o sujeito tem sobre si mesmo e, por último, (3) o aspecto afectivo, que diz respeito aos afectos e às emoções que estão ligados à definição que o sujeito tem sobre si mesmo (Sisto, Bartholomeu, Rueda & Fernandes, 2004).

Outra das características da auto-estima, é o facto de esta reenviar para uma auto-avaliação mais descontextualizada, uma vez que possui uma componente fundamentalmente afectiva e possui uma estrutura unidimensional (Peixoto & Almeida, 1999). Já o autoconceito apresenta uma estrutura multidimensional, uma vez que o sujeito elabora cognições sobre o seu desempenho em diversas situações (Peixoto & Almeida, 1999).

Para além de apresentar uma estrutura multidimensional, o autoconceito encontra-se organizado de forma hierárquica (Peixoto & Almeida, 2011). Para os estudantes, o autoconceito apresenta-se da seguinte forma hierárquica: em primeiro lugar, no topo da hierarquia surge o autoconceito global, que depois se subdivide em autoconceito académico, onde se encontra o autoconceito matemático e o autoconceito na língua materna e em autoconceito não académico, onde se encontra o autoconceito social, o autoconceito emocional e o autoconceito físico (Shavelson et al, 1976, cit. por Peixoto & Almeida, 2011). De acordo com o estudo de Peixoto e Almeida (1999), pode-se verificar uma nova organização do autoconceito, podendo este dividir-se em vários factores como: (1) autoconceito de apresentação, onde estariam englobados aspectos como a aparência física, a atracção romântica e a competência atlética; (2) autoconceito académico, onde se encontra a competência escola, a competência matemática e a competência em língua materna; e por último, (3) o autoconceito social, que engloba aspectos como a aceitação social e as amizades íntimas (Peixoto & Almeida, 1999). A dimensão comportamento, segundo os mesmos autores, “surge associada ao segundo e ao terceiro factores, sugerindo a sua importância tanto para as competências escolares como para o relacionamento interpessoal” (Peixoto & Almeida, 2011, p. 534), ou seja, a dimensão comportamento encontra-se interligada ao autoconceito académico e ao autoconceito social.

Uma das experiências com mais importância na vida do sujeito é a entrada na escola, uma vez que o número de interações sociais aumenta e este facto contribui para a manutenção, para o aumento ou para a mudança do seu autoconceito (Senos & Diniz, 1998).

O autoconceito académico traduz-se naquilo que o aluno pensa acerca de si próprio, em relação ao seu desempenho e ao seu rendimento escolar e pode ser fornecido através das notas que o aluno tem (Senos & Diniz, 1998), ou seja, nas representações que o aluno tem das suas capacidades e realizações escolares e das suas avaliações sobre as mesmas (Sisto, Bartholomeu, Rueda e Fernandes, 2004).

Segundo Peixoto (2004, p. 268) o autoconceito académico refere-se às representações que os sujeitos apresentam acerca de si próprios, “sobre o seu desempenho e rendimento escolar e que lhe é fornecido pelas notas que tem e pela atitude que os professores, pais e colegas adoptam em relação a ele”.

De forma geral, o autoconceito académico pode ser definido como “o universo de representações que o estudante tem das suas capacidades, das suas realizações escolares, bem como as avaliações que ele faz dessas mesmas capacidades e realizações” (Silva & Vendramini, 2006, p. 179).

Tanto o autoconceito, como a auto-estima podem ser considerados como sentimentos e atitudes que o sujeito tem em relação a si próprio, que variam de acordo com as situações em que este se envolve (Peixoto & Almeida, 1999).

1.3 Emoções, Autoconceito e Auto-estima

Poucas são as pesquisas que analisam a relação entre autoconceito e aspectos emocionais de forma directa (Sisto, Bartholomeu, Rueda & Fernandes, 2004).

De acordo com as diversas teorias de avaliação das emoções, o autoconceito é um dos factores de primordial importância no despertar das emoções (Goetz et al., 2007).

O autoconceito tem vindo a ser apresentado em importantes modelos teóricos como um antecedente das experiências emocionais dos estudantes (Goetz, Nett, Martiny, Hall, Pekrun, Dettmers, & Trautwein, 2012).

A forma como o autoconceito e as emoções se encontram interligados, tem vindo a ser estudada no contexto das teorias de avaliação, baseadas nas emoções (Goetz et al., 2007). As teorias de avaliação baseadas nas emoções afirmam que as avaliações cognitivas, como percepções de competência pessoal ou controlo, encontram-se claramente relacionadas com as emoções experimentadas nessa situação (por exemplo, ansiedade, prazer) (Goetz et al., 2007).

No autoconceito académico, surgem crenças relacionadas com as próprias percepções de controlo académico, assumidas para corresponder com as experiências emocionais no domínio académico (Goetz et al., 2007). Quando os alunos apresentam altos níveis de controlo percebido, devem apresentar emoções positivas (como alegria, esperança e orgulho) e, em contrapartida, quando apresentam baixos níveis de percepção de controlo pessoal, devem apresentar emoções negativas (como ansiedade, ira e desespero) (Goetz et al., 2007).

Também a investigação sobre a auto-eficácia contribuiu para justificar as relações entre autoconceito e emoções. A auto-eficácia traduz-se nas convicções que o sujeito tem, em relação ao facto de poder desempenhar com sucesso determinadas tarefas (Bong & Skaalvik, 2003, cit. por Goetz et al., 2007) e é vista como um mecanismo de regulação das emoções (Goetz et al., 2007).

É, então, através das teorias de avaliação baseadas nas emoções e através da investigação sobre a auto-eficácia, que se torna possível pensar que o autoconceito e as emoções se encontram interligados (Goetz et al., 2007). Apesar disto, é difícil saber o quão forte estes constructos se encontram interligados e se a força dessas relações difere em função de possíveis variáveis moderadoras (Goetz et al., 2007).

Tanto o autoconceito, como as emoções, podem ser vistos de acordo com a sua estrutura multidimensional e hierárquica (Goetz et al., 2007). As relações que envolvem o autoconceito e as emoções podem ser avaliadas comparativamente entre domínios (por exemplo: no meio académico) mas também, de acordo com a sua natureza hierárquica, podem ser exploradas em diferentes graus de especificidade ou generalidade dentro de um determinado domínio (por exemplo: o autoconceito e as emoções relacionadas com o domínio académico, podem ser facilmente avaliadas em relação aos mais específicos subdomínios académicos, como a matemática, as ciências e aulas de inglês, ou até mesmo em áreas específicas dentro de alguns subdomínios, como é o caso da geometria, da álgebra e da estatística, dentro do subdomínio da matemática) (Goetz et al., 2007).

Quando se analisam as relações entre um dos factores principais do autoconceito, como o autoconceito académico, e as emoções dentro de uma dimensão específica, como o prazer em matemática, o que pode acontecer é que o resultado seja mais fraco do que se fossem analisados ao mesmo nível de generalização (Goetz, Cronjaeger, Frenzel, Lüdtke & Hall, 2010).

Também a auto-estima se encontra relacionada com inúmeros estados emocionais, como a ansiedade, depressão, orgulho e vergonha (Brown & Marshall, 2001). Para Watson e Clark (1984, cit. por Brown & Marshall, 2001), cada uma dessas dimensões emocionais incorpora aspectos da auto-estima.

Na maioria dos casos, os sujeitos que apresentam uma elevada auto-estima, tendem a sentir-se seguros e a ter uma visão positiva de si mesmo, apresentando mais emoções

positivas, enquanto os sujeitos que apresentam uma baixa auto-estima, tendem a sentir-se inseguros de si mesmos e a ter uma visão negativa de si próprio, apresentando mais emoções negativas (Brown & Marshall, 2001).

1.4 Emoções, Autoconceito, Auto-estima e Desempenho Académico

Segundo Marchesi e Pérez (2004) o baixo desempenho académico também se encontra relacionado com o autoconceito e com a auto-estima, por oferecer uma imagem negativa do aluno. Perante esta relação, de seguida será abordada a questão do desempenho académico, do autoconceito e da auto-estima.

O autoconceito é visto como um constructo psicológico essencial a um bom desempenho académico (Peixoto & Almeida, 2011) e é considerado um preditor crítico do desempenho académico, isto é, é visto como um factor que influencia o desempenho escolar do aluno, visto que se o aluno apresenta um baixo autoconceito, este aluno tende a ter um baixo desempenho académico, o que vai gerar uma avaliação negativa de si mesmo (Barham & Cia, 2008).

Segundo Cubero e Moreno (1992) o autoconceito académico condiciona os resultados escolares apresentados pelo aluno, uma vez que se encontra relacionado com o desempenho escolar. Por exemplo, se um aluno apresentar uma atitude positiva face às suas tarefas escolares, esse aluno vai apresentar melhores resultados académicos e conseqüentemente, um autoconceito académico elevado (Senos & Diniz, 1998). Já um aluno com baixo desempenho académico ou com uma perspectiva contínua desse mesmo desempenho académico, “facilmente cai numa falta de interesse e investimento na sua vida académica, que por sua vez originará a manutenção ou aumento do insucesso e mesmo um agravamento das expectativas negativas face ao seu rendimento escolar” (Senos & Diniz, 1998).

No que toca à auto-estima do aluno, esta pode ser ameaçada pelo desinteresse do mesmo, podendo o aluno reconhecer a sua incapacidade escolar e assumi-la, diminuindo a sua auto-estima e fazendo com que mantenha os baixos níveis de auto-estima, apresentando um desinvestimento progressivo no trabalho escolar; ou então pode-se manter com valores aceitáveis, quando “o aluno não reconhece e não aceita o «rótulo» imposto pela cultura da escola” (Senos & Diniz, 1998, p. 269).

Para além de se encontrar relacionado com o autoconceito e com a auto-estima, o desempenho académico também se encontra relacionado com as emoções.

Segundo Pekrun, Goetz, Frenzel e Perry (2011), as emoções ocorrem em diferentes ambientes académicos, como no assistir às aulas, no estudar e na realização de testes/exames.

Poucas são as investigações sobre a relação entre emoções de realização e o desempenho académico. Segundo Pekrun e os seus colaboradores (2009), existem duas linhas de evidência, que mostram que as emoções experienciadas pelos alunos podem influenciar o seu desempenho académico, sendo a primeira dessas linhas a investigação sobre o humor, que mostrou que os estados afectivos influenciam os processos motivacionais e cognitivos, que são importantes para o desempenho académico dos alunos; e a segunda linha, o facto de “os estudos que analisam directamente as emoções dos alunos em situações de sala de aula corroborarem a importância das emoções para o desempenho académico” (Pekrun, Elliot & Maier, 2009, p. 118).

Vários estudos mostraram também a ligação das emoções com o desempenho académico, afirmando que não é apenas a ansiedade a única emoção que tem efeito (negativo) no contexto académico, mas também outras emoções, como o prazer, que se relaciona de forma positiva com o desempenho académico (Pekrun, et al., 2002a, 2002b; Goetz, et al., 2007; Pekrun, Elliot & Maier, 2009), a ira, o tédio, o desânimo e a vergonha, que se relacionam de forma negativa com o desempenho académico (Pekrun et al., 2002a; Pekrun, Elliot & Maier, 2009).

De acordo com a teoria controlo-valor, que fornece uma abordagem integrativa para analisar as várias emoções vividas em contextos de realização, incluindo o contexto académico, e que propõe que as emoções de realização podem afectar profundamente a aprendizagem e o desempenho dos alunos (Pekrun, Goetz, Frenzel & Perry, 2011), as emoções podem afectar o desempenho académico dos sujeitos, influenciando a sua motivação, esforço, o uso de estratégias de aprendizagem e de auto-regulação, necessários para a aprendizagem e desempenho (Pekrun, 2006; Pekrun, Elliot & Maier, 2009). As emoções positivas influenciam positivamente a motivação, o uso de estratégias de aprendizagem e de auto-regulação, isto é, as emoções positivas são preditores positivos do desempenho académico (Pekrun, Elliot & Maier, 2009; Pekrun, Goetz, Frenzel & Perry, 2011). Por outro lado, as emoções negativas influenciam negativamente a motivação, o uso de

estratégias de aprendizagem e de auto-regulação, apresentando efeitos negativos sobre o desempenho acadêmico do sujeito (Pekrun, Elliot & Maier, 2009; Pekrun, Goetz, Frenzel & Perry, 2011).

CAPÍTULO 2 – PROBLEMÁTICA E HIPÓTESES

2.1 Problemática e Objectivo do Estudo

O presente estudo centra-se em torno do tipo de emoções que os estudantes experienciam relativamente à disciplina de matemática, em função do seu género e do seu desempenho académico. Centra-se também na relação das emoções com o autoconceito académico e com a auto-estima. De acordo com a revisão de literatura efectuada, é possível verificar que existem diversos tipos de emoções que podem ser experienciadas pelos alunos, de acordo com o seu desempenho académico (nomeadamente em relação à disciplina de matemática), bem como o facto do autoconceito e da auto-estima se relacionarem com o desempenho académico.

Deste modo, o objectivo deste estudo é identificar os diversos tipos de emoções experienciadas pelos alunos do 7º ano de escolaridade, em relação à disciplina de matemática, nomeadamente em situação de aula (antes da aula, durante a aula e depois da aula) e em situação de teste (antes do teste, durante o teste e depois do teste), em função do género dos alunos, do seu desempenho académico e a relação com o autoconceito académico e com a auto-estima dos mesmos.

A escolha da disciplina de matemática deve-se ao facto desta ser habitualmente considerada de natureza difícil e porque é emocionalmente intensa para os alunos, tendo implicações no desempenho global dos mesmos (Kleine, Goetz, Pekrun & Hall, 2005).

Com base na revisão de literatura apresentada anteriormente, apresentam-se como variáveis: o género (feminino ou masculino); o desempenho académico na disciplina de matemática (positivo ou negativo); as emoções (positivas ou negativas); o autoconceito (alto ou baixo) e a auto-estima (alta ou baixa).

2.2 Formulação das Hipóteses

Através da recolha de informação presente na revisão de literatura e no objectivo do estudo, foram estabelecidas algumas hipóteses.

Segundo Shweder e Haidt (2004, cit. por Pekrun, Elliot & Maier, 2006) as emoções são importantes entre os grupos etários, entre o género e entre as culturas. No caso do género, pode-se afirmar que existem diferenças entre raparigas e rapazes, em relação ao desempenho na disciplina de matemática (Pekrun, 2009). Quanto às emoções, relativamente à disciplina de matemática, é a ansiedade que tem atraído maior interesse por parte dos investigadores (Pekrun, 2009).

De acordo com os resultados de outros estudos, nomeadamente de Pekrun (2009), constatou-se que os níveis de ansiedade, relativamente à disciplina de matemática, eram mais altos para as raparigas do que para os rapazes. Assim, a nossa primeira hipótese afirma que:

Hipótese 1 – *As raparigas apresentam mais ansiedade em relação à disciplina de matemática do que os rapazes.*

Para além da ansiedade, podem encontrar-se também diferenças substanciais entre as emoções relativas à disciplina de matemática, vivenciadas pelos estudantes do sexo feminino e masculino. Pekrun (2009), através do *Questionário das Emoções de Realização*, verificou as diferenças entre o género feminino e o género masculino, nas emoções prazer, orgulho, ansiedade, desânimo e vergonha e constatou que os estudantes do sexo feminino apresentaram maiores níveis de ansiedade, desânimo e vergonha e menores níveis de prazer e orgulho do que os estudantes do sexo masculino (Pekrun, 2009). Deste modo, formulamos a nossa segunda hipótese:

Hipótese 2 – *As raparigas apresentam mais emoções negativas em relação à disciplina de matemática do que os rapazes.*

Apesar de já ser possível analisar vários tipos de emoções relacionadas com o desempenho académico, é ainda na ansiedade que os estudos se centram mais. De acordo com a literatura existente sobre o tema, as investigações realizadas sobre a ansiedade, mostram que esta se relaciona de forma negativa com o desempenho académico (Pekrun, Elliot & Maier, 2009). Desta forma, torna-se possível colocar a seguinte hipótese:

Hipótese 3 – *Os alunos com desempenho académico negativo na disciplina de matemática, apresentam níveis maiores de ansiedade do que os alunos com desempenho académico positivo.*

De acordo com vários autores, as emoções positivas influenciam positivamente a motivação, o uso de estratégias de aprendizagem e de auto-regulação, o que significa que os alunos que apresentam emoções positivas, apresentam também um desempenho académico positivo, no sentido em que as emoções positivas são consideradas preditores positivos do desempenho académico (Pekrun, Elliot & Maier, 2009; Pekrun, Goetz, Frenzel & Perry, 2011). Assim sendo, torna-se possível colocar a seguinte hipótese:

Hipótese 4 – *Os alunos com um desempenho académico positivo na disciplina de matemática, apresentam mais emoções positivas do que os alunos com um desempenho académico negativo.*

Na maioria dos casos, os sujeitos que apresentam emoções positivas, tendem a sentir-se seguros e a ter uma visão positiva de si mesmo, ou seja, uma alta auto-estima, enquanto os sujeitos que tenham mais emoções negativas, tendem a sentir-se inseguros de si mesmos e a ter uma visão negativa de si próprio, ou seja, a ter uma baixa auto-estima (Brown & Marshall, 2001). De acordo com os dados de Brown e Marshall (2001), os sujeitos que apresentam uma alta auto-estima, apresentam mais emoções positivas, enquanto os sujeitos que apresentam uma baixa auto-estima, apresentam mais emoções negativas. Posto isto, coloca-se a seguinte hipótese:

Hipótese 5 – *A auto-estima relaciona-se positivamente com as emoções positivas e negativamente com as emoções negativas.*

As emoções e o autoconceito encontram-se interligados, apesar de ser difícil descrever o grau desta interligação (Goetz et al., 2007). Esta interligação pode ser avaliada tendo em conta os vários domínios e também tendo em conta a natureza hierárquica, ou seja, o autoconceito e as emoções relacionadas com o domínio académico, podem ser facilmente avaliadas em relação aos mais específicos subdomínios académicas, como a matemática (Goetz et al., 2007).

O estudo de Sisto, Bartholomeu, Rueda e Fernandes (2004), mostra que, em relação ao autoconceito académico, havia uma correlação positiva com a coragem, fazendo com que o aumento do autoconceito académico correspondesse a um aumento de coragem (Sisto, Bartholomeu, Rueda & Fernandes, 2004). Sendo a coragem considerada uma emoção positiva, coloca-se a seguinte hipótese:

Hipótese 6 – *Existe uma relação entre o autoconceito académico e as emoções vivenciadas em situação de sala de aula e em situação de teste: uma relação positiva com as emoções positivas e uma relação negativa com as emoções negativas.*

2.3 Operacionalização das Variáveis

Para o presente estudo e para as hipóteses colocadas anteriormente, apresentam-se como variável dependente as emoções (negativas e positivas) e como variáveis independentes o género e o desempenho académico.

Tendo em conta os objectivos do estudo e hipóteses colocadas, procedeu-se à sua confirmação ou refutação, segundo o método que será exposto de seguida.

CAPÍTULO 3 – MÉTODO

3.1 Design

Este estudo é quantitativo correlacional, uma vez que se pretende a compreensão e a predição dos fenómenos (Almeida & Freire, 2007) e verificar se existe associação entre as variáveis desempenho académico, autoconceito, auto-estima e emoções de realização na disciplina de matemática.

3.2 Participantes

Neste estudo participaram 214 alunos, do 7º ano de escolaridade, de várias escolas públicas de Lisboa, seleccionados através do processo de amostragem por conveniência, uma vez que esta amostra foi escolhida por ter reunidas todas as condições necessárias para a realização do estudo.

Foram escolhidos alunos do 7º ano de escolaridade, uma vez que este é o primeiro ano da passagem do 2º para o 3º ciclo e esta transição muitas vezes acarreta algumas dificuldades. Segundo os estudos de Peterson e Crockett (1985, cit. por Bento, 2007), existe uma queda no desempenho académico ao nível do 7º ano nas áreas de línguas, matemática, ciências e história. Shulenberg, Asp e Petersen (1984, cit. por Bento, 2007) também desenvolveram estudos nesta área e verificaram que, durante a transição, a disciplina de matemática passou de disciplina preferida para a disciplina menos preferida.

Tabela 1
Frequência e percentagem de alunos por género

Género	Frequência	Percentagem
Masculino	105	49,1%
Feminino	109	50,9%
Total	214	100%

A amostra foi composta por adolescentes de ambos os sexos, onde 109 alunos eram do sexo feminino (50,9%) e 105 do sexo masculino (49,1%). Em relação às idades dos participantes, a amostra é constituída por adolescentes entre os 12 e os 16 anos.

Tabela 2
Frequência e percentagem de alunos por idade

Idade	Frequência	Percentagem
12	91	42,5%
13	74	34,6%
14	24	11,2%
15	20	9,3%
16	5	2,3%
Total	214	100%

Através da tabela 2, é possível verificar que existem 91 sujeitos com 12 anos (sendo nesta idade que se encontra a maior parte dos participantes, significando 42,5% da amostra), 74 sujeitos com 13 anos, 24 sujeitos com 14 anos, 20 sujeitos com 15 anos e 5 sujeitos com 16 anos (sendo nesta idade que se encontra a menor parte dos participantes, significando 2,3% da amostra).

Relativamente às repetências, a maior parte da amostra não apresenta nenhuma repetência, ou seja, 139 participantes nunca ficaram retidos; 39 sujeitos já ficaram retidos um ano; 25 sujeitos já ficaram retidos 2 anos; 8 sujeitos apresentam 3 repetências; 2 sujeitos ficaram retidos 4 anos e apenas 1 sujeito ficou retido 5 anos.

3.3 Instrumentos

Para a realização deste estudo foram utilizados três instrumentos:

- 1) Questionário Sociodemográfico do Aluno (Anexo 2);
- 2) Questionário das Emoções de Realização – AEQ de Pekrun, Goetz e Perry (2005) (Anexo 3);
- 3) A Escala de Autoconceito e Auto-Estima de Peixoto e Almeida (1999) (Anexo 4).

3.3.1 Questionário Sociodemográfico do Aluno

O questionário sociodemográfico consiste numa breve recolha de informação sobre os dados sociodemográficos do aluno, que são importantes para a realização do estudo, como o género, a idade, o número de repetências e as notas às várias disciplinas que têm, nomeadamente a disciplina de matemática.

3.3.1 Questionário das Emoções de Realização – AEQ

O questionário das Emoções de Realização – AEQ – de Pekrun, Goetz e Perry (2005) é um instrumento que foi construído para avaliar as emoções de realização nos alunos, analisando-as em situações de desempenho académico, nomeadamente em três situações: (1) as aulas; (2) o estudo e (3) os testes. É também nestas três situações de desempenho académico que o questionário se divide, sendo que os primeiros 80 itens são relativos às emoções de realização na situação de aula (23 itens para “antes da aula”; 43 itens para “durante a aula” e 14 itens para “depois da aula”), os seguintes 75 itens são relativos às emoções de realização na situação de estudo (15 itens para “antes do estudo”; 45 itens para “durante o estudo” e 15 itens para “depois do estudo”) e os últimos 77 itens dizem respeito às emoções de realização na situação de teste (25 itens para “antes do teste”; 27 itens para “durante o teste” e 25 itens para “depois do teste”) (Pekrun, Goetz & Perry, 2005).

As duas primeiras categorias – aula e estudo – avaliam as emoções de prazer, esperança, orgulho, ira, ansiedade, vergonha, desânimo e tédio, enquanto a última categoria – teste – avalia as emoções de prazer, esperança, orgulho, alívio, ira, ansiedade, vergonha e desânimo (Pekrun, Goetz & Perry, 2005).

Em relação à aplicação do instrumento, este foi concebido para se adequar às necessidades do investigador, podendo as categorias serem aplicadas em separado, ou seja, em sessões diferentes (Pekrun, Goetz & Perry, 2005).

Os alunos devem participar de forma voluntária e devem responder de acordo com uma escala do tipo Likert de 5 pontos, que varia entre o “discordo totalmente” e o “concordo totalmente” (Pekrun, Goetz & Perry, 2005). No que diz respeito à sua cotação, esta é feita através da soma dos itens da escala e pela sua média (Pekrun, Goetz & Perry, 2005).

Figura 1

Exemplo da forma de resposta do questionário das emoções de realização

Antes da Aula				
As questões que se seguem dizem respeito aos sentimentos que podes experienciar ANTES de estar na aula. Indica por favor como te sentes, normalmente, antes de ir para a aula.				
Discordo Totalmente				Concordo Totalmente
1	2	3	4	5
1. Eu fico animado em ir para a aula.				

Os diferentes tipos de emoção são bem perceptíveis ao longo da escala, de acordo com os itens correspondentes e podem ser definidos da seguinte forma:

- **Prazer**, é uma dimensão que pretende avaliar quando o sujeito sente alegria ou satisfação pelo que está a fazer ou pelo que fez. Um exemplo desta emoção é o item 32: “*A satisfação da aula de matemática dá-me vontade de participar*”;
- **Esperança**, é uma dimensão que pretende avaliar quando o sujeito sente confiança na realização ou na obtenção daquilo que deseja. Um exemplo desta emoção é o item 23: “*Espero poder dar bons contributos na aula de matemática*”.
- **Orgulho**, é uma dimensão que pretende avaliar quando o sujeito sente vaidade ou altivez pelo que está a fazer ou pelo que fez. Um exemplo desta emoção é o item 40: “*Sinto orgulho em fazer melhor do que os outros na aula de matemática*”.
- **Ira**, é uma dimensão que pretende avaliar quando o sujeito sente fúria ou ódio pelo que está a fazer ou pelo que fez. Um exemplo desta emoção é o item 39: “*Nas aulas de matemática sinto a fúria a crescer em mim*”.
- **Ansiedade**, é uma dimensão que pretende avaliar quando o sujeito sente inquietação, angústia ou impaciência na realização daquilo que deseja. Um exemplo desta emoção é o item 65: “*Quando não percebo alguma coisa na aula de matemática o meu coração dispara*”.
- **Vergonha**, é uma dimensão que pretende avaliar quando o sujeito sente receio de desonra, pudor ou timidez pelo que está a fazer ou pelo que fez. Um exemplo desta emoção é o item 72: “*Prefiro não dizer a ninguém quando não percebo alguma coisa na aula de matemática*”.

- **Tédio**, é uma dimensão que pretende avaliar quando o sujeito se sente aborrecido com o que está a fazer ou pelo que fez. Um exemplo desta emoção é o item 26: “*Sinto-me tentado(a) a sair durante a aula de matemática pois é tão aborrecida*”.
- **Alívio**, é uma dimensão que pretende avaliar quando o sujeito se sente desculpabilizado ou consolado com o que está a fazer ou pelo que fez. Um exemplo desta emoção é o item 216: “*Finalmente posso respirar de alívio depois do teste de matemática*”.
- E **desânimo**, é uma dimensão que pretende avaliar quando o sujeito sente desalento pelo que está a fazer ou pelo que fez. Um exemplo desta emoção é o item 202: “*Deixei de acreditar que consigo responder correctamente às perguntas do teste de matemática*”.

Tabela 3
Itens correspondentes às categorias do questionário das emoções

Categorias	Dimensão	Nº do item
Aula	Prazer	1; 5; 11; 24; 32; 41; 49; 67; 71; 76
	Orgulho	30; 40; 46; 53; 60; 70; 74; 77; 80
	Ansiedade	3; 6; 12; 15; 17; 19; 21; 25; 35; 50; 56; 65
	Esperança	4; 7; 9; 13; 16; 20; 23; 37
	Ira	8; 28; 39; 44; 54; 59; 69; 73; 78
	Vergonha	27; 34; 38; 43; 47; 52; 58; 62; 64; 68; 72
	Desânimo	2; 10; 14; 18; 22; 31; 48; 55; 75; 79
	Tédio	26; 29; 33; 36; 42; 45; 51; 57; 61; 63; 66
Estudo	Prazer	81; 110; 117; 124; 131; 136; 139; 146; 150; 154
	Orgulho	107; 122; 129; 135; 144; 152
	Ansiedade	82; 85; 86; 96; 102; 111; 118; 125; 132; 141; 147
	Esperança	83; 88; 94; 98; 104; 113
	Ira	84; 90; 92; 100; 106; 115; 121; 128; 143
	Vergonha	89; 99; 105; 114; 120; 127; 134; 138; 142; 148; 151
	Desânimo	91; 95; 101; 108; 116; 123; 130; 145; 149; 153; 155
	Tédio	87; 93; 97; 103; 109; 112; 119; 126; 133; 137; 140
Teste	Prazer	156; 163; 169; 173; 177; 181; 200; 204; 213; 230
	Orgulho	160; 187; 196; 209; 212; 215; 220; 224; 227; 232
	Ansiedade	157; 165; 170; 174; 179; 182; 184; 188; 190; 192; 197; 201
	Esperança	158; 166; 171; 175; 176; 180; 183; 193
	Ira	159; 167; 186; 194; 208; 214; 219; 223; 226; 231
	Vergonha	162; 191; 199; 203; 206; 207; 211; 217; 222; 229
	Desânimo	161; 164; 168; 172; 178; 185; 189; 195; 198; 202; 205
	Alívio	210; 216; 218; 221; 225; 228

No presente estudo, apenas foram aplicados os itens correspondentes às categorias: aula (80 itens) e teste (77 itens), num total de 157 itens.

Adaptação do Questionário de Emoções de Realização

Inicialmente foi realizada uma passagem falada dos itens da escala original a uma aluna que se encontrava a frequentar o 7º ano de escolaridade, onde foram lidos os itens em conjunto e em voz alta, para verificar se a linguagem subjacente dos itens era perceptível, pedindo à aluna para ir dizendo cada vez que surgisse uma palavra que ela não percebesse. Todas as palavras que ela referiu foram anotadas, bem como sugestões de formulação de determinados itens.

Uma vez que a população a que o instrumento original se dirigia (alunos universitários) é diferente da população deste estudo (alunos do ensino básico) e também através da passagem falada dos itens, houve necessidade de adaptar a forma como alguns itens se encontravam formulados, de modo a obter uma melhor compreensão por parte da população alvo deste estudo. A aplicação das categorias do questionário de emoções de realização (em situação de aula e em situação de teste) foi realizada após uma adaptação dos itens à disciplina de matemática, uma vez que os itens do instrumento original não remetem para um contexto específico de aprendizagem, isto é, para uma disciplina em concreto. Esta adaptação deveu-se ao facto das emoções vivenciadas em contexto de sala de aula poderem variar de acordo com a disciplina. Assim sendo, o item que surge na escala original como *“sinto-me confiante quando vou à aula”* foi reformulado para *“sinto-me confiante quando vou para a aula de matemática”*. Esta adaptação foi feita devido à carga emocional que a disciplina de matemática acarreta nos alunos, fazendo-os sentir diversas emoções, e uma vez que a matemática passa de disciplina preferida, no 6º ano, para menos preferida, no 7º ano (Bento, 2007).

Figura 2

Exemplo da forma de resposta do questionário das emoções de realização adaptado

Antes da Aula de Matemática					
As questões que se seguem dizem respeito às emoções que podes experienciar ANTES de estares na aula de matemática. Indica por favor como te sentes, normalmente, antes de ir para a aula de matemática, utilizando a escala de resposta.					
	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo, Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1. Eu fico animado(a) em ir para a aula de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Os itens foram também reformulados para poderem funcionar em relação ao género do participante, alterando os que apenas estavam formulados para o sexo masculino, como é o caso do item “*eu fico animado em ir para a aula*”, que foi reformulado para “*eu fico animado(a) em ir para a aula de matemática*”.

Após todas estas adaptações, foi realizada uma nova passagem falada dos itens, com uma outra aluna do 7º ano, de modo a verificar se, agora com o questionário direccionado à disciplina de matemática e adaptado em relação ao género, os itens se tornariam mais perceptíveis.

Análise das propriedades psicométricas do Questionário de Emoções de Realização

Relativamente à análise das propriedades psicométricas da escala, para o estudo da validade interna foi realizada a análise factorial exploratória e para a análise da fidedignidade foi utilizado o alfa de *Cronbach*. Para a análise factorial dos primeiros 80 itens, que compõem a categoria “Aula”, foi utilizada uma base de dados conjunta, onde foram inseridos os dados do presente estudo, relativos a essa categoria e também os dados do estudo de Teles (2012), recolhidos na mesma altura que os dados do presente estudo e relativos à mesma categoria, de modo a se cruzar os dados. Assim sendo, o número total de alunos da base de dados conjunta

foi de 338 alunos, sendo que 214 encontravam-se a frequentar o 7º ano e os restantes 124 encontravam-se a frequentar o 9º ano.

Na primeira análise factorial, com extracção por componentes principais, seguida de rotação *Varimax*, dos 80 itens que compunham a categoria “Aula”, do questionário de emoções de realização, verificou-se que estes se distribuíam por 10 factores, apresentando 63,55% da variância explicada, sendo que, a maioria deles se encontravam agrupados em quatro factores. No primeiro factor, encontram-se itens relativos às dimensões tédio, ira, desânimo e ansiedade e também itens relativos à dimensão prazer, mas correlacionados de forma negativa. No segundo factor, encontram-se itens referentes às dimensões prazer, orgulho e esperança e também itens referentes à dimensão desânimo, que se apresentam de forma negativa. No terceiro factor, encontram-se itens relativos às dimensões tédio, vergonha, ansiedade e desânimo e, no factor quatro, encontram-se itens relativos às dimensões ira, ansiedade e desânimo.

Como existia muita sobreposição dos itens em factores próximos, optou-se por realizar uma nova análise factorial, com uma selecção prévia de 8 factores, uma vez que a escala contempla 8 dimensões.

Na segunda análise factorial, a percentagem de variância explicada para 8 factores é boa, apresentado um valor de 60,82%. No primeiro factor, predominam essencialmente itens das dimensões tédio e ira; no segundo factor, predominam itens da dimensão prazer; no terceiro factor, predominam itens das dimensões ansiedade e vergonha; no quarto factor, os itens que dominam são os relativos à dimensão prazer; no quinto e no sexto factor, prevalecem itens das dimensões ansiedade e desânimo; no sétimo factor, os dois itens que prevalecem são relativos à dimensão ansiedade e, por último, no oitavo factor, o item que surge é relativo à dimensão ansiedade.

Tabela 4

Análise factorial de extracção por componentes principais e rotação Varimax (apenas se encontram representados os valores com nível de saturação > ou = a .40)

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
E_ted_63	,779							
E_ted_36	,760							
E_ira_78	,758							
E_ted_51	,758							
E_ted_66	,750							
E_ted_26	,723							
E_ted_61	,716							
E_ira_59	,712							
E_ted_45	,711							
E_ted_33	,667							
E_ted_42	,667							
E_desan_79	,666							
E_ted_29	,648							
E_ira_69	,636							
E_ira_54	,566							
E_ira_39	,549							
E_ira_44	,540							
E_ted_57	,539		,418					
E_desan_31	,525					,472		
E_prazer_24	-,522	,451		,413				
E_desan_75	,518							
E_ira_8	,514				,403			
E_desan_55	,472	-,465						
E_ira_28	,469							
E_org_30		,755						
E_prazer_71		,746						
E_org_53		,737						
E_org_74		,718						
E_org_46		,709						
E_esper_37		,678						
E_prazer_32		,658						
E_org_40		,655						
E_esper_23		,642						
E_org_60		,630						
E_esper_4		,627						
E_org_77		,624						
E_esper_16		,602						
E_prazer_5		,569						
E_esper_20		,567						
E_prazer_76	-,462	,552						
E_esper_13		,545						
E_esper_7		,486						
E_desan_2		-,423						
E_org_80								
E_verg_47			,792					
E_verg_43			,774					
E_verg_58			,767					
E_verg_38			,738					
E_ans_56			,723					
E_verg_52			,705					
E_verg_27			,695					
E_ans_50			,691					
E_verg_64			,675					
E_verg_68			,632					
E_verg_62			,625					
E_verg_34			,624					
E_ans_65			,588					
E_verg_72			,536			,429		
E_ans_35			,504					

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
E_desan_48	,434		,470					
E_ans_15								
E_prazer_41	-,404			,643				
E_prazer_67				,603				
E_prazer_49				,590				
E_prazer_1		,433		,531				
E_prazer_11		,423		,525				
E_esper_9				,480			,424	
E_org_70		,436		,463				
E_ans_21					,704			
E_ans_17	,435				,571			
E_desan_14			,403		,564			
E_ans_6					,557			
E_ans_19	,468				,546			
E_desan_18	,419				,534			
E_desan_22	,418	-,440			,455			
E_ans_25						,536		
E_desan_10		-,401				,535		
E_ans_3							,690	
E_ans_12							,561	
E_ira_73	,457							,553
Valor próprio	25.89	9.8	3.63	2.88	2.06	1.69	1.41	1.3
% de variância explicada	32.36	44.61	49.15	52.75	55.33	57.44	59.19	60.82

Através da tabela 4, é possível verificar que a análise factorial tem lógica, uma vez que não mistura itens de emoções positivas, com itens de emoções negativas, apesar de apresentar alguma mistura relativa até ao 5º factor. Como os itens não surgiram, claramente, nos factores que estávamos à espera (divididos por dimensão), optou-se por calcular a consistência interna, através do alfa de *Cronbach*, para cada uma das dimensões, consideradas na versão original da escala (Pekrun, Goetz & Perry, 2005).

Tabela 5

Análise da consistência interna das dimensões da escala das emoções de realização – situação de aula

AULA		
Dimensão	Alfa de <i>Cronbach</i> do presente estudo	Alfa de <i>Cronbach</i> da escala original (Pekrun, Goetz, Frenzel & Perry, 2011)
Prazer	.92	.85
Orgulho	.88	.82
Ansiedade	.81	.86
Esperança	.90	.79
Ira	.89	.86
Vergonha	.90	.89
Desânimo	.90	.90
Tédio	.94	.93

Através do alfa de *Cronbach* é possível realizar a análise da fidedignidade. Um instrumento pode ser classificado como tendo fiabilidade apropriada quando o alfa de *Cronbach* apresenta um valor de, pelo menos, 0.70 (Nunnally, 1978, cit. por Maroco & Garcia-Marques, 2006), Assim sendo, através da tabela 5 é possível verificar que todas as dimensões da situação de aula apresentam uma boa consistência interna, com alfas desde 0.81 na dimensão ansiedade até 0.94 na dimensão tédio.

Tabela 6
Análise da consistência interna das dimensões da escala das emoções de realização – situação de teste

TESTE		
Dimensão	Alfa de <i>Cronbach</i> do presente estudo	Alfa de <i>Cronbach</i> da escala original (Pekrun, Goetz, Frenzel & Perry, 2011)
Prazer	.87	.78
Orgulho	.91	.86
Ansiedade	.89	.90
Esperança	.88	.80
Ira	.80	.86
Vergonha	.88	.87
Desânimo	.91	.92
Alívio	.82	.77

Relativamente à situação de teste, os alfas de *Cronbach* apresentam, mais uma vez, valores superiores a 0.70, como se pode ver na tabela 6, variando de 0.80, na dimensão ira, a 0.91 nas dimensões orgulho e desânimo.

Para além das categorias aula e teste, também se optou por calcular os alfas de *Cronbach* para cada um dos tipos de valência das emoções (emoções positivas e emoções negativas), uma vez existirem hipóteses formuladas de acordo com o tipo de valência das emoções.

Tabela 7

Análise da consistência interna dos tipos de valência da escala das emoções de realização

	Valência	Alfa de Cronbach
AULA	Emoções positivas	.96
	Emoções negativas	.96
TESTE	Emoções positivas	.95
	Emoções negativas	.96

Em relação aos tipos de valência, os alfas de *Cronbach* apresentam satisfatórios, uma vez que são todos superiores a 0.70, como se pode observar na tabela 7.

3.3.3 Escala de Autoconceito e Auto-Estima

A Escala de Autoconceito e Auto-Estima de Peixoto e Almeida (1999) é constituída por 10 subescalas, onde nove delas avaliam as auto-percepções dos adolescentes em domínios específicos de competência, como a Competência Escolar, a Aceitação Social, a Competência Atlética, a Aparência Física, a Atracção Romântica, o Comportamento, as Amizades Íntimas, a Competência em Língua Materna e a Competência em Matemática, e a décima subescala avalia um domínio geral, que é a Auto-Estima (Peixoto & Rodrigues, 2005).

Esta escala é composta por um total de 53 itens, onde dois deles, que correspondem às dimensões Atracção Romântica e Aparência Física, foram itens experimentais, isto é, substituem um item de cada uma das dimensões (no caso da Atracção Romântica, o item 15 é substituído pelo item 51 e no caso da Aparência Física, o item 34 é substituído pelo item 52) (Peixoto, 2003). No caso da auto-estima, foi atribuído mais um item (item 53).

A escala é composta por duas partes: **1)** o Perfil de Auto-Percepção – “*Como é que eu sou*” – constituído por um total de 51 itens (5 itens por cada dimensão específica do autoconceito e 6 itens para a avaliação da Auto-Estima) e em cada item é descrito um determinado tipo de jovem, devendo o aluno assinalar a opção que mais se identifica com ele, numa escala de 4 pontos, variando entre “Completamente diferente de mim” e “Exactamente como eu” (Peixoto & Rodrigues, 2005); e **2)** a Escala de Importância – “*O quanto isto é importante para mim*” – constituída por um total de 18 itens (2 itens por cada dimensão

específica do autoconceito) e tem como objectivo avaliar a importância atribuída pelos sujeitos aos diferentes domínios específicos de competência (Peixoto & Rodrigues, 2005).

Em ambas as partes, a formulação dos itens encontra-se na terceira pessoa do plural, cerca de metade dos itens encontram-se formulados na positiva e a restante metade formulados na negativa (na escala de importância existem dois itens para cada dimensão, sendo que um se encontra formulado na positiva e outro na negativa) (Peixoto, 2003).

Figura 3

Exemplo da forma de resposta do questionário do autoconceito e auto-estima

	Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
a) Alguns jovens gostam de ir ao cinema nos tempos livres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A cotação dos itens efectua-se de 1 a 4, onde o valor 1 corresponde a uma baixa competência percebida e o valor 4 corresponde a uma alta competência percebida (Peixoto & Rodrigues, 2005).

As diferentes subescalas desta escala podem ser definidas da seguinte maneira:

- **Competência Escolar**, que engloba itens relacionados com a escola, os quais pretendem avaliar o modo como o sujeito se percebe relativamente à sua competência ou aptidão no domínio do desempenho escolar (Peixoto, 2003). Um exemplo desta dimensão é o item 1: “*Alguns jovens são rápidos a fazer o seu trabalho escolar*”;
- **Aceitação Social**, que pretende avaliar a percepção do sujeito relativamente ao grau de aceitação e ao modo como é aceite pelos colegas e à sua popularidade (Peixoto, 2003). Um exemplo desta dimensão é o item 2: “*Alguns jovens acham muito difícil fazer amigos*”;
- **Competência Atlético**, que avalia a percepção do sujeito relativamente às suas capacidades em actividades físicas e/ou desportivas (Peixoto, 2003). Um exemplo

desta dimensão é o item 13: “*Alguns jovens, pensam que poderiam desempenhar bem qualquer actividade desportiva, que fizessem pela 1ª vez*”;

- **Aparência Física**, que determina a percepção do sujeito, relativamente à própria aparência (como o peso, o tamanho e o aspecto) (Peixoto, 2003). Um exemplo desta dimensão é o item 24: “*Alguns jovens gostariam que a sua aparência física fosse diferente*”;
- **Atracção Romântica**, que visa a avaliação da percepção do sujeito relativamente à sua capacidade para atrair romanticamente a pessoa por quem se sente atraído (Peixoto, 2003). Um exemplo desta dimensão é o item 25: “*Alguns jovens têm dificuldade em ser bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam*”;
- **Comportamento**, que se refere à forma como o sujeito se sente relativamente ao modo como se comporta (como age, se faz as coisas correctamente, se age de acordo com o que esperam dele, se evita problemas, etc.) (Peixoto, 2003). Um exemplo desta dimensão é o item 36: “*Alguns jovens, normalmente, comportam-se correctamente*”;
- **Amizades Íntimas**, que pretende avaliar a percepção do sujeito relativamente à sua capacidade para fazer e manter amigos íntimos (Peixoto, 2003). Um exemplo desta dimensão é o item 17: “*Alguns jovens têm um amigo especial com quem podem partilhar os seus segredos*”;
- **Competência em Língua Materna**, que pretende avaliar a percepção do sujeito relativamente ao seu domínio do Português (Peixoto, 2003). Um exemplo desta dimensão é o item 8: “*Alguns jovens acham que têm dificuldade na expressão escrita e oral*”;
- **Competência em Matemática**, que visa avaliar a percepção das capacidades matemáticas do sujeito (Peixoto, 2003). Um exemplo desta dimensão é o item 49: “*Alguns jovens acham que não têm boas notas a Matemática*”;
- E **auto-estima**, que apesar de não constituir um domínio específico de competência, por se tratar de uma avaliação global do valor do sujeito enquanto pessoa, pretende avaliar se o sujeito gosta dele enquanto pessoa (Peixoto, 2003). Um exemplo desta dimensão é o item 50: “*Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser*”.

Tabela 8
Itens correspondentes a cada subescala do autoconceito

Subescala	Nº do item
Competência Escolar	1; 11; 21; 31; 41
Aceitação Social	2; 12; 22; 32; 42
Competência Atlética	3; 13; 23; 33; 43
Aparência Física	4; 14; 24; 34; 44; 52
Atração Romântica	5; 15; 25; 35; 45; 51
Comportamento	6; 16; 26; 36; 46
Amizades Íntimas	7; 17; 27; 37; 47
Competência em Língua Materna	8; 18; 28; 38; 48
Competência em Matemática	9; 19; 29; 39; 49
Auto-estima	10; 20; 30; 40; 50; 53

Neste estudo, apenas vão ser aplicados os itens correspondentes às subescalas: competência escolar (5 itens), aceitação social (5 itens), comportamento (5 itens), amizades íntimas (5 itens), competência em língua materna (5 itens), competência em matemática (5 itens) e auto-estima (6 itens).

Análise das propriedades psicométricas da Escala de Autoconceito e Auto-Estima

Relativamente à análise das propriedades psicométricas da escala de autoconceito e auto-estima, foi utilizado o alfa de *Cronbach* para a análise da fidedignidade.

Tabela 9

Análise comparativa da consistência interna das subescalas da escala de autoconceito e auto-estima

Subescalas	Alfa de Cronbach do presente estudo	Alfa de Cronbach do estudo de Peixoto e Almeida (1999)
Competência Escolar	.68	.75
Aceitação Social	.71	.78
Competência Atlética	.69	.71
Aparência Física	.80	.83
Atração Romântica	.70	.67
Comportamento	.69	.76
Amizades Íntimas	.76	.74
Competência a Língua Materna	.53	.66
Competência a Matemática	.85	.89
Auto-estima	.63	.67

Na tabela 9, encontra-se uma análise comparativa da consistência interna da escala de autoconceito e auto-estima do presente estudo, com a do estudo realizado por Peixoto e Almeida (1999), para o mesmo ano de escolaridade. Em relação à consistência interna do presente estudo, pode-se verificar que existem dimensões com alfas de *Cronbach* inferiores a 0.70, como a competência escolar (0.68), a competência atlética (0.69), o comportamento (0.69), a competência a língua materna (0.53) e a auto-estima (0.63). À exceção da competência em língua materna e da auto-estima, que apresentam alfas de *Cronbach* baixos, pode-se considerar que todas as outras apresentavam valores aceitáveis.

Em relação ao estudo de Peixoto e Almeida (1999), que apresenta valores aceitáveis em todas as subescalas, os alfas do presente estudo apresentam valores mais baixos relativamente à sua consistência interna, com exceção da atração romântica e das amizades íntimas.

Tabela 10

Análise da consistência interna dos factores principais da escala de autoconceito e auto-estima

	Alfa de Cronbach
Autoconceito Académico	.81
Autoconceito Social	.77
Autoconceito de Apresentação	.81

Tendo em conta o modelo hierárquico do autoconceito, apresenta-se na tabela 10 os alfas de *Cronbach* para cada factor do autoconceito. Em todos os factores, existe uma boa consistência interna, com valores acima de 0.70. No autoconceito académico, se excluíssemos o item 28 (*Alguns jovens têm grande facilidade em escrever*), poderíamos verificar um aumento da consistência interna, passando o alfa de *Cronbach* a ser de 0.83. No autoconceito social, se excluíssemos o item 27 (*Alguns jovens não têm um amigo especial para partilhar coisas*), verificava-se um alfa de *Cronbach* melhor, passando a ser de 0.78. No autoconceito de apresentação, se retirássemos o item 23 (*Alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que os outros jovens da sua idade*), o alfa de *Cronbach* também apresentava um valor mais alto, de 0.82.

Tabela 11
Análise da consistência interna dos itens da escala de importância

	Alfa de <i>Cronbach</i>
Importância do Autoconceito Académico	.77
Importância do Autoconceito Social	.43
Importância do Autoconceito de Apresentação	.53

Em relação à escala de importância, é possível verificarmos que os níveis de consistência interna se encontram abaixo do valor considerado aceitável (0.70), na importância do autoconceito social (itens 2, 7, 11 e 16) e na importância do autoconceito de apresentação (itens 3, 4, 5, 12, 13 e 14), com excepção da importância do autoconceito académico (itens 1, 8, 9, 10, 17 e 18). O facto dos alfas se encontrarem abaixo do valor considerado aceitável, pode significar que, ou os participantes responderam ao acaso, ou então que não perceberam alguns itens dessa subescala.

3.4 Procedimentos de Recolha

A escolha das escolas foi o primeiro passo a dar para a realização deste estudo.

Inicialmente foram escolhidas as três escolas públicas em Lisboa necessárias à realização do estudo. Seguidamente foi apresentado o objectivo do estudo às mesmas e o pedido de autorização, para que o Conselho Executivo de cada uma autorizasse a realização

do estudo. Após a autorização das escolas, foram entregues aos directores de turma, de cada 7º ano seleccionado para participar neste estudo, as autorizações a serem entregues aos encarregados de educação, para que os seus educandos pudessem participar na recolha de dados. Com a entrega das autorizações dos encarregados de educação, foi feita uma selecção da amostra, excluindo os alunos que os encarregados de educação não permitiram a participação no estudo, passando depois para a calendarização das datas para a recolha de dados em cada turma, juntamente com os directores de turma. Após terem sido agendados os dias de recolha, passou-se então para a dita recolha de dados em cada uma das turmas, onde foram aplicadas os instrumentos acima mencionados. A recolha dos dados processou-se durante os meses de Março e Abril de 2012.

No dia da recolha de dados, foi feita uma pequena apresentação sobre o destino da mesma, foi explicado um pouco o tema da tese e foi garantido o total anonimato a cada participante, bem como agradecida a sua participação. Antes de distribuir os instrumentos pelos participantes, foram fornecidas as instruções necessárias, em todas as turmas, sendo referida a importância da colaboração de cada um, para que cada um deles tivesse a percepção da importância das suas respostas.

Ao longo das instruções dadas foi referido que não existiam respostas certas nem erradas e que cada um devia assinalar apenas a resposta com que mais se identificava. Antes dos adolescentes começarem a preencher as escalas, foi feito, com todos em conjunto, um exemplo de resposta a um item, em voz alta, existindo sempre a preocupação de que todos entenderam as instruções dadas e perceberem o que estava a ser pedido.

A ordem de apresentação dos instrumentos não foi a mesma para todas as turmas, uma vez que umas turmas começaram por preencher a escala do autoconceito e auto-estima e outras começaram pelo questionário de emoções de realização, à excepção do questionário sociodemográfico, que sempre o primeiro a ser preenchido em todas as turmas.

3.5 Procedimentos de Análise de dados

Após a fase do procedimento de recolha, prosseguiu-se para o procedimento de análise dos dados. Começou por se colocar todos os dados recolhidos através dos questionários em base de dados, recorrendo ao *software* SPSS (versão 19.0, SPSS Inc, Chicago, IL), sendo este também o *software* utilizado ao longo de todo o tratamento estatístico.

Inicialmente, realizou-se uma análise descritiva dos dados, com o objectivo de caracterizar a amostra, sendo esta relativa a médias, proporções e frequências obtidas através dos dados do Questionário Sociodemográfico do Aluno.

De seguida procedeu-se à Análise Factorial, do Questionário das Emoções de Realização, sobre a matriz de correlações, com extracção de factores pelo método das componentes principais, seguido de uma rotação *Varimax*.

Foi também avaliada a consistência interna, através do alfa de *Cronbach*, da Escala de Autoconceito e Auto-Estima e no Questionário das Emoções de Realização, onde se considerou que, de acordo com Nunnally (1978, cit. por Maroco & Garcia-Marques, 2006), os valores acima de 0,70 indicavam uma boa consistência interna, ou seja, uma fiabilidade adequada.

Por fim, foram realizados os testes estatísticos adequados aos objectivos e hipóteses em estudo, nomeadamente a análise de Variância Multivariada (*MANOVA*), para comparações de médias e a análise de correlação paramétrica, nomeadamente, o Coeficiente de Correlação de *Pearson*, que permite avaliar o grau de associação linear entre duas variáveis quantitativas.

Em relação à magnitude do efeito das correlações, considera-se que quando o valor é 0.10 a correlação é fraca; quando é 0.30, a correlação é moderada e quando o valor é 0.50 indica uma correlação forte (Coelho, Cunha & Martins, 2008).

Para a análise dos dados foi adoptado o nível de significância de 0.05.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1 Hipótese 1

Tendo em conta o objectivo do estudo e das hipóteses propostas, foi realizada a análise estatística dos dados, sendo os resultados apresentados de seguida.

Como a ansiedade tem sido alvo de várias investigações, é importante começar por perceber se realmente as raparigas apresentam mais ansiedade na disciplina de matemática do que os rapazes, como referido na hipótese 1. Para tal, procedeu-se à comparação de médias, recorrendo a um teste paramétrico *MANOVA*, mais precisamente a uma análise de variância multivariada, considerando como variável dependente a ansiedade em situação de aula e em situação de teste e como variáveis independentes o género e o desempenho académico. Os resultados da análise para esta hipótese serão descritos na próxima tabela.

Tabela 12
Desempenho académico na disciplina de matemática

	Género	Média	Desvio-padrão	Total
Ansiedade em situação de aula	Masculino	2.46	.67	105
	Feminino	2.57	.68	109
Ansiedade em situação de teste	Masculino	2.79	.79	105
	Feminino	3.02	.83	109

A análise estatística evidencia que não existem diferenças significativas (*Pillai's Trace* = 0.02, $F(2, 209) = 2.11$, $p = 0.124$) em relação à ansiedade na aula e no teste, em função do género (feminino e masculino), ou seja, o género dos sujeitos não influencia os seus níveis de ansiedade.

É possível verificar, a partir da análise da tabela 12, que é em situação de teste que os níveis de ansiedade são maiores, na disciplina de matemática.

Pode-se constatar também, que a média dos níveis de ansiedade em situação de teste, para o género feminino, apresenta-se no ponto médio (uma vez que a escala de resposta do

questionário varia de 1 a 5 pontos), enquanto as restantes se encontram abaixo do ponto médio, ou seja, abaixo do ponto 3. Estes valores são considerados muito altos, o que nos diz que os alunos não sentem grande ansiedade.

4.2 Hipótese 2

Relativamente à valência das emoções, na disciplina de matemática, é possível encontrar diferenças substanciais entre as emoções, que se dividem, de acordo com a valência, em emoções positivas e em emoções negativas, relativas à disciplina de matemática, vivenciadas pelos sujeitos do género feminino e do género masculino. Por este motivo, é importante perceber se as raparigas apresentam mais emoções negativas, como ansiedade, ira, vergonha, desânimo e tédio, em relação à disciplina de matemática do que os rapazes, tal como referido na hipótese 2. Para se perceber se esta hipótese se comprova ou não, realizou-se uma comparação de médias, recorrendo, mais uma vez, ao teste paramétrico *MANOVA*, considerando como variável dependente as emoções (positivas e negativas) e como variáveis independentes o género e o desempenho académico. Os resultados da análise para esta hipótese serão descritos na próxima tabela.

Tabela 13
Emoções positivas e negativas e género na disciplina de matemática

	Género	Média	Desvio-padrão
Emoções positivas em situação de aula	Masculino	3.21	.69
	Feminino	3.30	.76
	Total	3.26	.73
Emoções negativas em situação de aula	Masculino	2.38	.71
	Feminino	2.42	.70
	Total	2.40	.70
Emoções positivas em situação de teste	Masculino	3.12	.62
	Feminino	3.10	.80
	Total	3.11	.72
Emoções negativas em situação de teste	Masculino	2.52	.73
	Feminino	2.62	.68
	Total	2.57	.71

A análise estatística evidencia que não existem diferenças significativas (*Pillai's Trace* = 0.03, $F(4, 207) = 1.563$, $p = 0.185$) na valência das emoções em função do género, ou seja, o género dos sujeitos não influencia a valência das emoções (se têm mais emoções positivas ou negativas).

Apesar de não se verificarem diferenças significativas, é possível observar através da tabela 13, que existem mais emoções positivas do que negativas na disciplina de matemática.

Relativamente às emoções positivas e negativas, pode-se verificar que são experienciadas mais emoções positivas do que negativas, uma vez que as médias das emoções positivas (em situação de aula e em situação de teste) se encontram no ponto médio e as médias das emoções negativas (em situação de aula e em situação de teste) apresentam-se abaixo do ponto médio.

Para além da análise estatística realizada anteriormente, é importante perceber quais as emoções que prevalecem em cada um dos géneros.

Tabela 14

Emoções e gênero na disciplina de matemática

Emoções	Gênero	Média	Desvio-padrão
Prazer em situação de aula	Masculino	3.03	.82
	Feminino	3.09	.85
	Total	3.06	.83
Orgulho em situação de aula	Masculino	3.33	.69
	Feminino	3.47	.79
	Total	3.40	.74
Ansiedade em situação de aula	Masculino	2.46	.67
	Feminino	2.57	.68
	Total	2.52	.68
Esperança em situação de aula	Masculino	3.31	.74
	Feminino	3.37	.81
	Total	3.34	.77
Ira em situação de aula	Masculino	2.34	.88
	Feminino	2.20	.86
	Total	2.27	.87
Vergonha em situação de aula	Masculino	2.07	.80
	Feminino	2.28	.88
	Total	2.18	.84
Desânimo em situação de aula	Masculino	2.26	.82
	Feminino	2.26	.86
	Total	2.26	.84
Tédio em situação de aula	Masculino	2.74	1.03
	Feminino	2.74	1.07
	Total	2.74	1.04
Prazer em situação de teste	Masculino	2.98	.73
	Feminino	2.98	.87
	Total	2.98	.80
Orgulho em situação de teste	Masculino	3.04	.72
	Feminino	2.94	.93
	Total	2.99	.83
Ansiedade em situação de teste	Masculino	2.79	.79
	Feminino	3.02	.83
	Total	2.91 **	.82
Esperança em situação de teste	Masculino	3.34	.74
	Feminino	3.19	.89
	Total	3.26 **	.82
Ira em situação de teste	Masculino	2.58	.84
	Feminino	2.45	.81
	Total	2.51	.82
Vergonha em situação de teste	Masculino	2.26	.76
	Feminino	2.36	.77
	Total	2.31	.76
Desânimo em situação de teste	Masculino	2.42	.89
	Feminino	2.56	.85
	Total	2.49	.87
Alívio em situação de teste	Masculino	3.23	.83
	Feminino	3.43	.87
	Total	3.33	.86

* p <0.01

** p <0.05

A análise estatística evidencia diferenças significativas em função do género nas emoções (*Pillai's Trace* = 0.128, $F(16, 195) = 1.79$, $p = 0.035$), isto é, o género dos participantes tem influência sobre as emoções dos mesmos. Esta diferença é perceptível quando analisamos as emoções separadamente para ambos os géneros. Através desta análise, é possível verificar que, apenas a ansiedade e a esperança, em situação de teste, apresentam diferenças significativas em relação ao género dos participantes, ou seja, em situação de teste, o género dos alunos tem influência nos seus níveis de ansiedade ($Género_{Ansiedade} = F(1, 210) = 4.23$, $p = 0.041$) e nos seus níveis de esperança ($Género_{Esperança} = F(1, 210) = 4.97$, $p = 0.027$), podendo os níveis ser maiores para um dos géneros.

É ainda possível verificar que as emoções prazer, orgulho e esperança, em situação de aula, e as emoções esperança e alívio, em situação de teste, se encontram no ponto médio, enquanto as restantes emoções, para ambas as situações, se encontram abaixo do ponto médio.

Em relação à situação de aula, para o género feminino, predominam as emoções prazer ($M = 3.09$), orgulho ($M = 3.47$), ansiedade ($M = 2.57$), esperança ($M = 3.37$) e vergonha ($M = 2.28$), enquanto para o género masculino, predomina exclusivamente a emoção ira ($M = 2.34$). As restantes emoções, desânimo e tédio, apresentam valores semelhantes em ambos os géneros ($M_{Desânimo} = 2.26$; $M_{Tédio} = 2.74$).

Em relação à situação de teste, para o género feminino, predominam as emoções ansiedade ($M = 3.02$), vergonha ($M = 2.36$), desânimo ($M = 2.56$) e alívio ($M = 3.43$), enquanto para o género masculino, predominam as emoções orgulho ($M = 3.04$), esperança ($M = 3.34$) e ira ($M = 2.58$). A emoção prazer apresenta valores semelhantes em ambos os géneros ($M_{Prazer} = 2.98$).

Em suma, é possível verificar que é no género feminino que as emoções negativas surgem mais.

4.3 Hipótese 3

A investigação centrada na ansiedade é ainda predominante no que se refere ao estudo das emoções em contexto académico e, no que diz respeito ao desempenho académico, os estudos realizados afirmam que a ansiedade se relaciona de forma negativa com este. No

presente estudo, para se analisar se este facto se comprova ou não, realizou-se uma comparação de médias, através do teste estatístico *MANOVA*, considerando como variável dependente as emoções (negativas), nomeadamente a ansiedade e como variável independente o desempenho académico. Os resultados para esta hipótese serão descritos na próxima tabela.

Tabela 15
Ansiedade e desempenho académico na disciplina de matemática

	Desempenho Académico	Média	Desvio-padrão
Ansiedade em situação de aula	Desempenho negativo	2.70	.71
	Desempenho positivo	2.40	.63
	Total	2.52	.68
Ansiedade em situação de teste	Desempenho negativo	2.97	.86
	Desempenho positivo	2.86	.80
	Total	2.91	.82

Considerando a análise estatística efectuada, verifica-se que existem diferenças significativas (*Pillai's Trace* = 0.06, $F(2, 211) = 6.69$, $p = 0.002$) entre alunos com desempenho académico positivo e desempenho académico negativo, nos níveis de ansiedade. Quando analisadas individualmente, estas diferenças apenas são verificadas quando o aluno apresenta ansiedade em situação de aula ($\text{Ansiedade}_{\text{Aula}} = F(1, 212) = 10.82$, $p = 0.001$). No caso da ansiedade em situação de teste, não existem diferenças significativas ($\text{Ansiedade}_{\text{Teste}} = F(1, 212) = 0.85$, $p = 0.359$), ou seja, é em situação de aula, que o facto de o aluno apresentar um desempenho académico negativo, vai ser um preditor para, o mesmo aluno, apresentar maiores níveis de ansiedade.

É possível constatar que as médias da ansiedade, em ambas as situações (aula e teste), para o desempenho académico (positivo e negativo) se encontram todas abaixo do ponto médio.

De acordo com a tabela 15, é possível verificar que são os alunos com desempenho académico negativo que apresentam maiores níveis de ansiedade na disciplina de matemática ($M_{\text{aula}} = 2.70$; $M_{\text{teste}} = 2.97$).

4.4 Hipótese 4

No que diz respeito ao desempenho académico relativamente à disciplina de matemática, a literatura afirma que os alunos que apresentam emoções positivas, apresentam também um desempenho académico positivo, uma vez que o desempenho académico pode ser um preditor de emoções positivas. Para se perceber se o que a literatura afirma se confirma, realizou-se o teste paramétrico *MANOVA*, com o objectivo de se comparar as médias dos dois grupos. Os resultados para esta hipótese serão descritos na tabela seguinte.

Tabela 16

Emoções positivas e negativas e desempenho académico na disciplina de matemática

	Desempenho Académico	Média	Desvio-padrão
Emoções positivas em situação de aula	Desempenho negativo	2.90	.72
	Desempenho positivo	3.49	.63
Emoções negativas em situação de aula	Desempenho negativo	2.75	.67
	Desempenho positivo	2.17	.63
Emoções positivas em situação de teste	Desempenho negativo	2.73	.73
	Desempenho positivo	3.36	.60
Emoções negativas em situação de teste	Desempenho negativo	2.85	.73
	Desempenho positivo	2.39	.64

A análise estatística evidencia que existem diferenças significativas (*Pillai's Trace* = 0.256, $F(4, 209) = 17.98$, $p < 0.001$) na valência das emoções, em função do desempenho académico dos alunos, ou seja, o desempenho académico dos sujeitos tem influência sobre a valência das emoções (se têm mais emoções positivas ou negativas).

Estas diferenças são perceptíveis quando se analisa individualmente a valência das emoções, em cada situação (aula e teste) com o desempenho académico. Assim sendo, pode-se verificar que existem diferenças significativas entre o efeito do desempenho académico e as emoções positivas vivenciadas em situação de aula ($\text{Emoções positivas}_{\text{Aula}} = F(1, 212) = 39.53$, $p < 0.001$), entre o efeito do desempenho académico e as emoções negativas vivenciadas em situação de aula ($\text{Emoções negativas}_{\text{Aula}} = F(1, 212) = 40.43$, $p < 0.001$), entre o efeito do desempenho académico e as emoções positivas vivenciadas em situação de teste ($\text{Emoções positivas}_{\text{Teste}} = F(1, 212) = 48.43$, $p < 0.001$) e entre o efeito do desempenho

académico e as emoções negativas vivenciadas em situação de teste (Emoções negativas_{Teste} = $F(1, 212) = 24.22, p < 0.001$).

Em suma, de acordo com os resultados obtidos, verifica-se que existem diferenças significativas na valência das emoções (positivas e negativas) em ambas as situações (aula e teste) em relação ao desempenho académico, ou seja, o desempenho académico introduz diferenças no tipo de emoções que o aluno vivencia tanto em situação de aula, como em situação de teste.

Em relação às emoções positivas e ao efeito do desempenho académico, podemos constatar, através da tabela 16 que, para a situação de aula, os alunos com um desempenho académico positivo apresentam mais emoções positivas ($M=3.49$) do que os alunos com um desempenho académico negativo ($M=2.90$).

Em situação de teste, e tendo em conta as emoções positivas, os alunos com um desempenho académico positivo apresentam mais emoções positivas ($M=3.36$) do que os alunos com um desempenho académico negativo ($M=2.73$).

Em relação às emoções negativas, em situação de aula, os alunos com um desempenho académico negativo apresentam mais emoções negativas ($M=2.75$) do que os alunos com um desempenho académico positivo ($M=2.17$) e, em situação de teste, os alunos com um desempenho académico negativo apresentam mais emoções negativas ($M=2.85$) do que os alunos com um desempenho académico positivo ($M=2.39$).

Em suma, é nos alunos com desempenho académico positivo, que predominam as emoções positivas e nos alunos com desempenho académico negativo, que predominam as emoções negativas.

Relativamente às médias apresentadas, pode-se constatar que as emoções positivas em situação de aula e as emoções positivas em situação de teste, nos alunos com desempenho académico positivo, apresentam valores no ponto médio. Todas as restantes (emoções negativas em situação de aula e emoções negativas em situação de teste) apresentam valores abaixo do ponto médio.

Para além da análise estatística realizada anteriormente, é também pertinente perceber quais as emoções que os alunos mais experienciam consoante o seu desempenho académico.

Tabela 17

Emoções e desempenho acadêmico na disciplina de matemática

	Desempenho acadêmico	Média	Desvio-padrão
Prazer em situação de aula	Desempenho negativo	2.77	.81
	Desempenho positivo	3.26	.79
	Total	3.06 *	.83
Orgulho em situação de aula	Desempenho negativo	3.06	.79
	Desempenho positivo	3.62	.62
	Total	3.40 *	.74
Ansiedade em situação de aula	Desempenho negativo	2.70	.71
	Desempenho positivo	2.40	.63
	Total	2.52 *	.68
Esperança em situação de aula	Desempenho negativo	2.90	.76
	Desempenho positivo	3.63	.63
	Total	3.33 *	.77
Ira em situação de aula	Desempenho negativo	2.73	.83
	Desempenho positivo	1.98	.77
	Total	2.27 *	.87
Vergonha em situação de aula	Desempenho negativo	2.40	.90
	Desempenho positivo	2.02	.77
	Total	2.18 *	.84
Desânimo em situação de aula	Desempenho negativo	2.78	.78
	Desempenho positivo	1.93	.69
	Total	2.26 *	.84
Tédio em situação de aula	Desempenho negativo	3.14	.92
	Desempenho positivo	2.48	1.04
	Total	2.74 *	1.04
Prazer em situação de teste	Desempenho negativo	2.63	.81
	Desempenho positivo	3.21	.71
	Total	2.98 *	.80
Orgulho em situação de teste	Desempenho negativo	2.61	.85
	Desempenho positivo	3.25	.72
	Total	2.99 *	.83
Ansiedade em situação de teste	Desempenho negativo	2.97	.86
	Desempenho positivo	2.86	.80
	Total	2.91	.82
Esperança em situação de teste	Desempenho negativo	2.84	.85
	Desempenho positivo	3.54	.67
	Total	3.26 *	.82
Ira em situação de teste	Desempenho negativo	2.90	.82
	Desempenho positivo	2.26	.72
	Total	2.51 *	.82
Vergonha em situação de teste	Desempenho negativo	2.58	.83
	Desempenho positivo	2.14	.66
	Total	2.31 *	.76
Desânimo em situação de teste	Desempenho negativo	2.92	.81
	Desempenho positivo	2.21	.78
	Total	2.49 *	.87
Alívio em situação de teste	Desempenho negativo	2.98	.82
	Desempenho positivo	3.57	.80
	Total	3.33 *	.86

* p <0.01

** p <0.05

A análise estatística evidencia diferenças significativas em função do efeito do desempenho académico nas emoções (*Pillai's Trace* = 0.408, $F(16, 197) = 8.48$, $p < 0.001$), ou seja, o desempenho académico dos participantes tem influência sobre as emoções dos mesmos. Esta diferença é perceptível quando analisamos individualmente as emoções e o efeito do desempenho académico. Através desta análise é possível verificar que, apenas a ansiedade em situação de teste não apresenta diferenças significativas em relação ao desempenho académico dos participantes, ou seja, em situação de teste, o desempenho académico dos alunos não tem influência nos seus níveis de ansiedade ($\text{Desempenho Académico}_{\text{Ansiedade}} = F(1, 212) = 0.85$, $p = 0.359$).

De acordo com a tabela 17, é possível verificar-se que é no caso dos alunos com desempenho académico negativo, que as emoções negativas surgem mais, isto é, emoções como ansiedade ($M_{\text{Aula}} = 2.70$, $M_{\text{Teste}} = 2.97$), ira ($M_{\text{Aula}} = 2.73$, $M_{\text{Teste}} = 2.90$), vergonha ($M_{\text{Aula}} = 2.40$, $M_{\text{Teste}} = 2.58$), desânimo ($M_{\text{Aula}} = 2.78$, $M_{\text{Teste}} = 2.92$) e tédio ($M_{\text{Aula}} = 3.14$) são as que predominam em alunos com desempenho académico negativo (para a disciplina de matemática). Em suma, é possível verificar que, os alunos que apresentam mais emoções negativas são alunos com um desempenho académico negativo.

No que diz respeito aos valores das médias apresentadas, pode apurar-se que as emoções prazer, orgulho e esperança, em situação de aula, e esperança e alívio, em situação de teste, apresentam valores no ponto médio, enquanto as restantes apresentam valores abaixo do ponto médio.

4.5 Hipótese 5

Em relação à análise da auto-estima e das emoções, realizou-se uma análise de correlação, nomeadamente, o Coeficiente de Correlação de *Pearson*, para verificar se a auto-estima se correlaciona com as emoções vivenciadas em situação de aula e em situação de teste, nomeadamente se a auto-estima se relaciona positivamente com as emoções vivenciadas em situação de aula e negativamente com as emoções vivenciadas em situação de teste, tal como referido na hipótese 5. Os resultados, para esta hipótese, serão analisados nas próximas tabelas.

Tabela 18

Correlação da auto-estima com as emoções positivas e negativas

	Emoções positivas em situação de aula	Emoções negativas em situação de aula	Emoções positivas em situação de teste	Emoções negativas em situação de teste
Auto-estima	.226**	-.415**	.293**	-.376**

** Correlação significativa ($p < .01$)

Pode-se verificar, através da tabela 18, que a auto-estima se correlaciona significativamente e de forma positiva com as emoções positivas em situação de aula ($r = 0.226$, $p = 0.001$) e com as emoções positivas no teste ($r = 0.293$, $p < 0.001$), o que nos mostra que, quando a auto-estima aumenta, as emoções positivas também aumentam. Para além disto, a auto-estima correlaciona-se também significativamente, mas de forma inversa, com as emoções negativas em situação de aula ($r = -0.415$, $p < 0.001$) e com as emoções negativas em situação de teste ($r = -0.376$, $p < 0.001$), isto significa que, quando a auto-estima aumenta, as emoções negativas em situação de aula e em situação de teste diminuem.

As correlações significativas entre a auto-estima e as emoções positivas, em situação de aula e de teste, são consideradas fracas, e as correlações significativas entre a auto-estima e as emoções negativas, em situação de aula e de teste, são consideradas moderadas (Coelho, Cunha & Martins, 2008).

Através das tabelas seguintes, é possível verificar o tipo de correlação entre a auto-estima e as diferentes emoções em situação de aula e em situação de teste.

Tabela 19

Correlação da auto-estima com as várias emoções em situação de aula

	AULA							
	Prazer	Orgulho	Ansiedade	Esperança	Ira	Vergonha	Desânimo	Tédio
Auto-estima	.188**	.186**	-.372**	.260**	-.294**	-.321**	-.419**	-.318**

** Correlação significativa ($p < .01$)

Através da tabela 19, pode-se verificar que a auto-estima se correlaciona significativamente e de forma positiva com o prazer ($r = 0.188$, $p = 0.01$), com o orgulho ($r = 0.186$, $p = 0.01$) e com a esperança ($r = 0.260$, $p < 0.001$). Verifica-se, também, que a auto-

estima se correlaciona significativamente, mas inversamente, com a ansiedade ($r = - 0.372, p < 0.001$), com a ira ($r = - 0.294, p < 0.001$), com a vergonha ($r = - 0.321, p < 0.001$), com o desânimo ($r = - 0.419, p < 0.001$) e com o tédio ($r = - 0.318, p < 0.001$). Através dos resultados, observa-se que, em situação de aula, a auto-estima se correlaciona significativamente e de forma positiva com as emoções positivas e que esta se correlaciona significativamente, mas de forma negativa, com as emoções negativas.

No que diz respeito à magnitude da correlação, as correlações existentes entre a auto-estima e as várias emoções vivenciadas em situação de aula são consideradas fracas, nomeadamente as correlações entre auto-estima e o prazer, e o orgulho, e a esperança e a ira, e também moderadas, nomeadamente as correlações entre auto-estima e a ansiedade, e a vergonha, e o desânimo e o tédio.

O facto de todas as correlações serem significativas, significa que existe associação entre a auto-estima e as emoções vivenciadas em situação de aula.

Um dado interessante, quando analisamos a relação entre auto-estima com as emoções em situação de aula, é o facto de a relação ser mais significativa (de forma inversa) com as emoções negativas.

Tabela 20

Correlação da auto-estima com as várias emoções em situação de teste

TESTE								
	Prazer	Orgulho	Ansiedade	Esperança	Ira	Vergonha	Desânimo	Alívio
Auto-estima	.216**	.301**	-.224**	.320**	-.349**	-.350**	-.388**	.160*

** Correlação significativa ($p < 0.01$)

* Correlação significativa ($p < 0.05$)

Em relação às emoções vivenciadas em situação de teste, a auto-estima correlaciona-se significativamente e de forma positiva com o prazer ($r = 0.216, p = 0.001$), com o orgulho ($r = 0.301, p < 0.001$), com a esperança ($r = 0.320, p < 0.001$) e com o alívio ($r = 0.160, p = 0.019$). Verifica-se, também, que a auto-estima se correlaciona significativamente, mas de forma inversa, com a ansiedade ($r = - 0.224, p = 0.001$), com a ira ($r = - 0.349, p < 0.001$), com a vergonha ($r = - 0.350, p < 0.001$) e com o desânimo ($r = - 0.388, p < 0.001$). Através dos resultados, observa-se que, em situação de teste, a auto-estima se correlaciona

significativamente e de forma positiva com as emoções positivas e que esta se correlaciona significativamente, mas de forma negativa, com as emoções negativas.

As correlações existentes entre a auto-estima e as várias emoções vivenciadas em situação de teste são consideradas fracas para as emoções prazer, ansiedade e alívio e moderadas para as emoções orgulho, esperança, ira, vergonha e desânimo.

O facto de todas as correlações serem significativas, significa que existe associação entre a auto-estima e as emoções vivenciadas em situação de teste.

Também em situação de teste se verifica que, a relação entre auto-estima com as emoções, é mais significativa (de forma inversa) com as emoções negativas.

4.6 Hipótese 6

Para avaliar o grau de interligação entre o autoconceito académico e as emoções, utilizou-se o coeficiente de correlação de *Pearson*, obtendo-se os resultados apresentados na tabela 21.

Tabela 21
Correlação do autoconceito académico com as emoções positivas e negativas

	Emoções positivas em situação de aula	Emoções negativas em situação de aula	Emoções positivas em situação de teste	Emoções negativas em situação de teste
Autoconceito Académico	.385**	-.522**	.509**	-.448**

** Correlação significativa ($p < .01$)

Os dados obtidos através da correlação, permitem concluir que o autoconceito académico se relaciona significativamente, e de forma positiva, com as emoções positivas, em ambas as situações: aula ($r = 0.385$, $p < 0.001$) e teste ($r = 0.509$, $p < 0.001$), o que significa que quando o autoconceito académico aumenta, as emoções positivas (em ambas as situações) também aumentam; e também que o autoconceito académico se relaciona significativamente, e de forma inversa, com as emoções negativas, em ambas as situações: aula ($r = -0.522$, p

<0.001) e teste ($r = - 0.448, p <0.001$), ou seja, quando o autoconceito académico aumenta, as emoções negativas em situação de aula e em situação de teste diminuem.

Relativamente à magnitude do efeito da correlação, a correlação entre o autoconceito académico e as emoções positivas em situação de aula e a correlação entre o autoconceito académico e as emoções negativas em situação de teste, podem considerar-se moderadas, e a correlação entre o autoconceito académico e as emoções negativas em situação de aula e a correlação entre o autoconceito académico e as emoções positivas em situação de teste, podem ser consideradas como fortes.

Um dado interessante é o facto do autoconceito académico se relacionar de forma mais significativa com as emoções negativas (de forma inversa), apresentando valores mais altos, na situação de aula.

Através das tabelas seguintes, é possível verificar o tipo de correlação entre o autoconceito académico e as diferentes emoções em situação de aula e em situação de teste.

Tabela 22
Correlação do autoconceito académico com as várias emoções em situação de aula

	AULA							
	Prazer	Orgulho	Ansiedade	Esperança	Ira	Vergonha	Desânimo	Tédio
Autoconceito Académico	.325**	.363**	-.404**	.391**	-.375**	-.434**	-.541**	-.409**

** Correlação significativa ($p <.01$)

Através da tabela 22, pode-se verificar que o autoconceito académico se correlaciona significativamente e de forma positiva com o prazer ($r = 0.325, p <0.001$), com o orgulho ($r = 0.363, p <0.001$) e com a esperança ($r = 0.391, p <0.001$), o que mostra que quando o autoconceito académico aumenta, estas emoções também aumentam. Verifica-se, também, que o autoconceito académico se correlaciona significativamente, mas de forma inversa, com a ansiedade ($r = - 0.404, p <0.001$), com a ira ($r = - 0.375, p <0.001$), com a vergonha ($r = - 0.434, p <0.001$), com o desânimo ($r = - 0.541, p <0.001$) e com o tédio ($r = - 0.409, p <0.001$), o que significa que quando o autoconceito académico aumenta, estas emoções diminuem.

As correlações existentes entre o autoconceito académico e as várias emoções vivenciadas em situação de aula são consideradas moderadas.

O facto de todas as correlações serem significativas, significa que existe associação entre o autoconceito académico e as emoções vivenciadas em situação de aula.

Tabela 23

Correlação do autoconceito académico com as várias emoções em situação de teste

	TESTE							
	Prazer	Orgulho	Ansiedade	Esperança	Ira	Vergonha	Desânimo	Alívio
Autoconceito Académico	.456**	.505**	-.241**	.514**	-.394**	-.362**	-.552**	.232**

** Correlação significativa ($p < .01$)

Por fim, em relação às emoções vivenciadas em situação de teste, o autoconceito académico correlaciona-se significativamente e de forma positiva com o prazer ($r = 0.456$, $p < 0.001$), com o orgulho ($r = 0.505$, $p < 0.001$), com a esperança ($r = 0.514$, $p < 0.001$) e com o alívio ($r = 0.232$, $p = 0.001$), o que mostra que quando o autoconceito académico aumenta, estas emoções também vão aumentar. Verifica-se, também, que o autoconceito académico se correlaciona significativamente, mas de forma inversa, com a ansiedade ($r = -0.241$, $p < 0.001$), com a ira ($r = -0.394$, $p < 0.001$), com a vergonha ($r = -0.362$, $p < 0.001$) e com o desânimo ($r = -0.552$, $p < 0.001$), o que significa que quando o autoconceito académico aumenta, estas emoções diminuem.

As correlações existentes entre o autoconceito académico e as várias emoções vivenciadas em situação de teste são todas consideradas moderadas.

O facto de todas as correlações serem significativas, significa que existe associação entre o autoconceito académico e as emoções vivenciadas em situação de teste.

CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO

Apesar da pouca investigação sobre o tema, as emoções em contexto académico são uma constante. Variando de acordo com a sua valência (emoções positivas – prazer, orgulho, esperança e alívio - e emoções negativas – ira, ansiedade, vergonha, desânimo, tédio), as emoções podem surgir em vários contextos, como na aula (antes da aula, durante a aula e depois da aula), no estudo (antes do estudo, durante o estudo e depois do estudo) e também no teste (antes do teste, durante o teste e depois do teste).

Assim sendo, propôs-se neste estudo analisar algumas variáveis, apontadas pela literatura, que podem estar na origem deste tipo de emoções, nomeadamente em relação à disciplina de matemática, em situação de aula e em situação de teste, em alunos do 7º ano de escolaridade, uma vez que este é o primeiro ano da passagem do 2º para o 3º ciclo e esta transição acarreta, muitas vezes, algumas dificuldades. Deste modo, as emoções foram analisadas em função do género dos alunos e do desempenho académico dos mesmos, na disciplina de matemática, bem como analisada a relação entre as emoções com o autoconceito académico dos alunos (alto ou baixo) e a também com a auto-estima dos mesmos. (alta ou baixa).

Em relação à ansiedade, e contrariamente ao que é apresentado na literatura apontada por Pekrun (2009), foi possível concluir que não existem diferenças significativas nos níveis de ansiedade introduzidas pelo efeito do género dos alunos, para a disciplina de matemática, o que nos diz que o género não tem influência sobre os níveis de ansiedade dos sujeitos, tanto em situação de aula, como em situação de teste. Desta forma, a hipótese 1 do presente estudo foi infirmada, o que se pode dever ao facto da ansiedade, na disciplina de matemática, ser uma emoção que é bastante comum para ambos os géneros e também ao facto dos níveis de ansiedade não dependerem do género dos sujeitos, mas poderem depender de outras variáveis.

No que diz respeito à valência das emoções (emoções positivas e emoções negativas), de acordo com o efeito do género dos participantes, para a disciplina de matemática, foi possível verificar que não existem diferenças significativas, isto é, que o género dos sujeitos não influencia o tipo de emoções experienciadas por estes, na disciplina de matemática, contrariando o que foi referido na hipótese 2 do presente estudo. Os resultados obtidos permitem verificar a infirmação da hipótese 2, uma vez que estes não vão de encontro aos

resultados apresentados por Pekrun (2009), onde se verificaram diferenças entre o género feminino e o género masculino, nas emoções prazer, orgulho, ansiedade, desânimo e vergonha e onde foi possível constatar que os estudantes do sexo feminino apresentaram maiores níveis de ansiedade, desânimo e vergonha e menores níveis de prazer e orgulho do que os estudantes do sexo masculino (Pekrun, 2009).

Estes resultados podem ter a ver com o facto da disciplina de matemática ser emocionalmente uma disciplina muito intensa, onde tanto os rapazes, como as raparigas experienciam tanto emoções positivas, como negativas.

Ainda assim, quando se analisam as emoções separadamente, pode-se verificar que existem diferenças significativas nas emoções ansiedade e esperança, em situação de teste, introduzidas pelo efeito do género, o que mostra que, em situação de teste, o género dos alunos tem influência nos seus níveis de ansiedade e nos seus níveis de esperança, podendo os níveis de ansiedade serem maiores para o género feminino e os níveis de esperança serem maiores para o género masculino.

No que diz respeito à ansiedade, quando comparada em função do desempenho académico dos alunos, verifica-se que existem diferenças significativas, nomeadamente em situação de aula, mostrando que é em situação de aula, que o facto do aluno apresentar um desempenho académico negativo, vai ser um preditor para, o mesmo aluno, apresentar maiores níveis de ansiedade. Assim sendo, torna-se possível verificar que esta hipótese se confirma e que vai ao encontro do que é referido na literatura, através do estudo de Pekrun, Elliot e Maier (2009), onde os dados evidenciaram que a ansiedade se relaciona de forma negativa com o desempenho académico.

Uma justificação para o facto dos alunos se sentirem pressionados e ansiosos em relação à disciplina de Matemática, pode estar relacionada com o facto das actividades de aprendizagem, em determinadas circunstâncias, poderem tornar-se em situações de fragilidade e de ameaça para os alunos, pois nem sempre o confronto com o que “ não se sabe” acontece de forma tranquila (Morgado, 2004).

Relativamente à valência das emoções, quando comparada em função do desempenho académico dos alunos, é possível constatar que existem diferenças significativas. Este facto diz-nos que o desempenho académico introduz diferenças no tipo de emoções que o aluno vivencia tanto em situação de aula, como em situação de teste, ou seja, se o aluno tem um

desempenho académico negativo, vai apresentar mais emoções negativas e se tem um desempenho académico positivo significa que, o mesmo aluno, vai apresentar mais emoções positivas.

Assim sendo, e indo de encontro com o que a teoria nos mostra, sobre o facto de os alunos que apresentam emoções positivas, apresentam também um desempenho académico positivo (Pekrun, Elliot & Maier, 2009; Pekrun, Goetz, Frenzel & Perry, 2011), confirma-se o que foi proposto através da hipótese 4.

Estes resultados podem dever-se ao facto dos alunos que apresentam um desempenho académico positivo, estarem mais satisfeitos com o seu desempenho na disciplina de matemática e vivenciarem então mais emoções positivas.

No que diz respeito à auto-estima dos alunos, a literatura afirma que os sujeitos que apresentam uma alta auto-estima, apresentam mais emoções positivas, enquanto os sujeitos que apresentam uma baixa auto-estima, apresentam mais emoções negativas (Brown & Marshall, 2001), como também se pode confirmar com os resultados obtidos para a hipótese 5, onde existem diferenças significativas, o que mostra que a auto-estima se correlaciona significativamente e de forma positiva com as emoções positivas em situação de aula e em situação de teste e também de forma significativa, mas de forma inversa, com as emoções negativas em situação de aula e em situação de teste. Através destes resultados conclui-se que a auto-estima se correlaciona significativamente com as várias emoções e que quando esta aumenta, as emoções negativas em situação de aula e em situação de teste diminuem e quando diminui, as emoções negativas em situação de aula e em situação de teste aumentam.

Isto acontece devido ao facto da auto-estima se traduzir, de acordo com James (1989, cit. por Harter, 1993), no resultado da divisão dos êxitos conseguidos pelas ambições iniciais do sujeito, ou seja, os sujeitos que apresentam uma auto-estima elevada são aqueles que experienciam elevados sentimentos de sucesso em domínios onde as suas ambições são elevadas, apresentando mais emoções positivas.

Por fim, o autoconceito académico foi também alvo de análise. Os resultados mostraram que o autoconceito académico se relaciona significativamente e de forma positiva com as emoções positivas, em situação de aula e em situação de teste, e que se relaciona significativamente e de forma negativa com as emoções negativas, em ambas as situações (aula e teste), confirmando a hipótese 6. Isto significa que, quando o autoconceito académico

aumenta, aumentam as emoções positivas em situação de aula e em situação de teste e que quando ele diminui, aumentam as emoções negativas em situação de aula e em situação de teste.

Isto acontece devido ao facto do autoconceito se traduzir, de acordo com Harter (1993), na imagem que o sujeito tem sobre si, que é o que determina como este se sente acerca de si próprio e que o orienta nas suas acções, ou seja, os sujeitos que apresentam um autoconceito alto são aqueles que se sentem bem em relação a si próprios e em relação àquilo que fazem, apresentando mais emoções positivas.

O facto de todas as correlações serem significativas, significa que existe associação entre o autoconceito académico e as emoções vivenciadas em situação de aula e em situação de teste.

Um dado interessante é o facto de, tanto no caso da auto-estima, como no caso do autoconceito académico, estes relacionam-se de forma mais significativa com as emoções negativas (de forma inversa), apresentando valores mais altos, à excepção do autoconceito académico na situação de teste, onde as emoções positivas relacionam-se de forma mais significativa do que as emoções negativas.

Em síntese, é possível concluir que as características que podem explicar a emergência das emoções positivas, são o facto de o aluno apresentar um desempenho académico positivo, uma alta auto-estima e alto autoconceito académico e as que podem explicar a emergência das emoções negativas, são o facto de o aluno apresentar um desempenho académico negativo, uma baixa auto-estima e um baixo autoconceito académico.

CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo contribuiu, de certa forma, para um melhor conhecimento do tema das emoções, uma vez que este ainda é pouco analisado em contexto educacional, à excepção da ansiedade, sendo possível retirar algumas conclusões e fazer algumas considerações, em relação às emoções vivenciadas na disciplina de matemática.

As emoções encontram-se em várias situações no contexto educacional, como em situação de aula e também em situação de teste.

As emoções podem traduzir-se em formas de agir e de sentir, presentes em todas as manifestações dos sujeitos, podendo variar em relação ao momento em que surge, ou seja, uma emoção surge resultante de um determinado momento ou situação, e em relação à sua duração, ou seja, uma emoção pode durar mais tempo para uma determinada situação e menos tempo para outra situação. Podem ocorrer repetidamente e provocar efeitos diferentes nos sujeitos. Assim sendo, merecem uma profunda análise, de modo a verificar quais as variáveis que interferem nesta problemática.

O presente estudo teve como foco principal as emoções dos alunos, experienciadas na disciplina de matemática, em situação de aula e em situação de teste. Os resultados obtidos no presente estudo, permitiram verificar que as emoções positivas, se encontram associadas ao desempenho académico positivo, à elevada auto-estima e ao alto autoconceito académico dos alunos, enquanto as emoções negativas se associam predominantemente ao desempenho académico negativo, à baixa auto-estima e ao baixo autoconceito académico dos alunos. No que diz respeito ao género dos alunos, os resultados permitiram constatar que este não introduz diferenças significativas no tipo de emoções vivenciadas.

Como qualquer investigação, o presente estudo também comportou algumas limitações, nomeadamente ao nível da aplicação do questionário das emoções de realização, onde, apesar da análise da consistência interna ser boa, alguns alunos referiram o facto da excessiva extensão do questionário. Para além disto, este questionário foi aplicado de uma só vez, juntamente com os restantes questionários (questionário sociodemográfico e escala de autoconceito e auto-estima), devido à disponibilidade de aplicação proposta pelas escolas onde foram recolhidos os dados do presente estudo.

Apesar destas limitações, considera-se que este estudo prestou um contributo importante ao adaptar e testar o questionário das emoções de realização (AEQ) à disciplina de matemática, não validado para a população portuguesa.

Seria interessante se, em estudos futuros, houvesse uma versão do questionário das emoções de realização que permitisse avaliar as emoções dos professores no mesmo contexto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L., & Freire, T. (2007). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Barham, E., & Cia, F. (2008). Estabelecendo relação entre autoconceito e desempenho académico de crianças escolares. *Psico*, 39, 21-27.
- Bento, A. (2007). Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola: Perspectivas dos alunos do 5º ano (2º ciclo). In J. Sousa e C. Fino (Eds.), *A escola sob suspeita* (pp.375-384). Porto: Edições Asa.
- Brown, J. & Marshall, M. (2001). Self-esteem and emotion: Some thoughts about feelings. *Personality and social psychology bulletin*, 27, 575-584.
- Coelho, J., Cunha, L., & Martins, I. (2008). *Inferência estatística: Com utilização do SPSS e G*power*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Cubero, R., & Moreno, M. C. (1992). Relaciones sociales: Familia, escuela, compañeros, años escolares. In J. Palácios, A. Marcloze, & C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, I – Psicología evolutiva* (4.ª ed., pp. 285-296). Madrid: Alianza Editorial.
- Goetz, T., Frenzel, A., Pekrun, R., Hall, N., & Lüdtke, O. (2007). Between - and within - domain relations of students' academic emotions. *Journal of Educational Psychology*, 99, 715-733.
- Goetz, T., Cronjaeger, H., Frenzel, A., Lüdtke, O., & Hall, C. (2010). Academic self-concept and emotion relations: Domain specificity and age effects. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 44-58.
- Goetz, T., Nett, U., Martiny, S., Hall, N., Pekrun, R., Dettmers, S., & Trautwein, U. (2012). Students' emotions during homework: Structures, self-concept antecedents, and achievement outcomes. *Learning and Individual Differences*, 22, 225-234.
- Harter, S. (1993). Visions of self: beyond the me in mirror. In J. Jacobs (Ed.), *Developmental perspectives on motivation*, (pp. 99-144). Lincoln: University of Nebraska.

- Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. In B. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 1-37). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Kleine, M., Goetz, T., Pekrun, R., & Hall, N. (2005). The structure of students' emotions experienced during a mathematical achievement test. *ZDM*, 37, 221-225.
- Marchesi, A., & Pérez, E. (2004). A compreensão do fracasso escolar. In Á. Marchesi, & C. Gil (Edits.), *Fracasso escolar – uma perspectiva multicultural* (pp.17-33). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? - Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4, 65-90.
- Martini, M., & Prette, Z. (2005). Atribuições de causalidade e afetividade de alunos de alto e baixo desempenho acadêmico em situações de sucesso e de fracasso escolar. *Revista Interamericana de Psicología*, 39, 355-368.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação – um desafio para professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pedro, N., & Peixoto, F. (2006). Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. *Análise Psicológica*, 24, 247-262.
- Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar: Estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 22, 235-244.
- Peixoto, F., & Almeida, L. (1999). Escala de autoconceito e auto-estima. In A. Soares, S. Araújo & S. Caires (Eds.), *Actas da VII conferência internacional avaliação psicológica: formas e contextos* (pp.632-640). Braga: APPORT.

- Peixoto, F., & Almeida, L. (2011). A organização do autoconceito: Análise da estrutura hierárquica em adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24, 533-541.
- Peixoto, F., Martins, M., Mata, L., & Monteiro, V. (1997). Escala de auto-conceito para adolescentes de Susan Harter. In M. Gonçalves, I. Ribeiro, S. Araújo, C. Machado, L. Almeida & M. Simões (Eds.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (pp. 277-284). Braga: APPORT.
- Peixoto, F., & Rodrigues, P. (2005). Atitudes parentais em relação ao desempenho académico dos filhos e sua relação com o autoconceito, auto-estima e motivação. In B. D. Silva & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, (pp. 803-818). Braga.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pekrun, R. (2009). Global and local perspectives on human affect: Implications of the control-value theory of achievement emotions. In M. Wosnitza, S. A. Karabenick, A. Efklides, & P. Nenninger (Eds.), *Contemporary motivation research: From global to local perspectives* (pp. 97-115). Cambridge, MA: Hogrefe.
- Pekrun, R., Elliot, A., & Maier, M. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: a theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583-597.
- Pekrun, R., Elliot, A., & Maier, M. (2009). Achievement goals and achievement emotions: testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101, 115-135.
- Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., & Perry, R. (2007). The control-value theory of achievement emotions: an integrative approach to emotions in education. In Paul A. Schutz & Reinhard Pekrun. *Emotion in education* (pp. 13-36). Amsterdam: Academic Press.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., & Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The achievement emotions questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36-48.

- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. (2005). *Achievement emotions questionnaire (AEQ) – User’s manual*. Manuscrito não publicado.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002a). Academic emotion in students’ self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, *37*, 91-106.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002b). Positive emotions in education. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges* (pp. 149-174). Oxford, England: Elsevier.
- Schutz, P., & DeCuir, J. (2002) Inquiry on emotions in education. *Educational Psychologist*, *3*, 125-134.
- Schutz, P., Hong, J., Cross, D. & Osbon, J. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review*, *18*, 343-360.
- Schutz, P., & Lanehart, S. (2002). Introduction: emotions in education. *Educational Psychologist*, *37*, 67-68.
- Senos, J., & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina: estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, *16*, 267-276.
- Silva, M., & Vendramini, C. (2006). Evidências de validade de uma escala de autoconceito académico em estatística. *Educação Matemática Pesquisa*, *8*, 177-196.
- Sisto, F., Bartholomeu, D., Rueda, F., & Fernandes, D. (2004). Autoconceito e emoções. In C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Eds.), *Avaliação psicológica: formas e contextos* (pp.68-74). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Teles, I. (2012). *Emoções, motivação e desempenho académico em alunos do 9º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado, não publicada, ISPA-IU, Lisboa.

ANEXOS

ANEXO 1 – Pedido de Autorização aos Pais



ASSUNTO: Recolha de dados para Tese de Mestrado

Lisboa, 10 de Janeiro de 2012

Ex.ºs Srs.,

o meu nome é Marlene Gonçalves, sou estudante no ISPA – Instituto Universitário e estou a frequentar o último ano do mestrado em Psicologia Educacional.

Estou a desenvolver a minha tese no âmbito do insucesso escolar e o impacto que tem nas emoções dos alunos a frequentar o 7ºano de escolaridade. Para tal, será necessário realizar uma recolha de dados, que consiste na aplicação de questionários, em alunos que se encontram actualmente a frequentar o 7º ano. Todos os dados recolhidos serão confidenciais, sendo exclusivamente utilizados com propósitos de investigação. Para permitir que o seu educando participe nesta investigação, preencha a autorização abaixo. Agradeço antecipadamente a colaboração prestada.

Eu, abaixo assinado, Encarregado de Educação de _____
(nome do aluno), declaro que autorizo o meu educando a participar na recolha de dados para a tese de mestrado da aluna Marlene Gonçalves, nº15587, sobre “Emoções em alunos com Insucesso Escolar”, a realizar na escola que este frequenta e tendo-me sido garantida a total confidencialidade dos dados recolhidos.

Lisboa, ___ de _____ de 2012

(Assinatura do Encarregado de Educação)

ANEXO 2 – Questionário Sociodemográfico do Aluno

Sexo: Masculino Feminino

Ano de Escolaridade: _____ Data de Nascimento: _____ Idade: _____

Profissão do Pai: _____

Profissão da Mãe: _____

Habilitações Literárias do Pai: _____

Habilitações Literárias da Mãe: _____

Já repetiu algum ano? (Se sim, indique o nº de vezes e em que anos de escolaridade):

Quais foram as tuas notas no último período? (Escreve o nome da disciplina e a respectiva nota)

Nome da Disciplina	Nota	Nome da Disciplina	Nota

**ANEXO 3 - Questionário das Emoções de Realização – AEQ de Pekrun, Goetz e Perry
(2005)**

Parte I – As Emoções e as Aulas

Frequentar as aulas pode motivar emoções diferentes. Esta parte do questionário refere-se às emoções que podes experienciar quando estás nas aulas. Antes de responderes às questões que se seguem, por favor recorda algumas situações típicas de sala de aula que tenhas vivido no decorrer do teu percurso. Lê atentamente cada item e RESPONDE UTILIZANDO A ESCALA DADA.

Antes da Aula de Matemática

As questões que se seguem dizem respeito às emoções que podes experienciar ANTES de estares na aula de matemática. Indica por favor como te sentes, normalmente, antes de ir para a aula de matemática, utilizando a escala de resposta.

	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo, Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1. Eu fico animado(a) em ir para a aula de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. É inútil preparar-me para a aula de matemática pois seja como for eu não entendo a matéria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Mesmo antes da aula de matemática preocupo-me se serei capaz de entender a matéria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Estar confiante que irei compreender a matéria de matemática motiva-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Desejo aprender muito na aula de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Estou tão nervoso(a) que preferia faltar à aula de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Sinto-me confiante quando vou para a aula de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Era bom que não precisasse ir à aula de matemática, pois faz-me ficar zangado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Antes das aulas de matemática estou tão cheio(a) de esperança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo, Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
10. Mesmo antes da aula de matemática, estou conformado(a) com o facto que não compreenderei a matéria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Estou motivado(a) para ir à aula de matemática, porque é emocionante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Preocupo-me se estou suficientemente preparado(a) para a aula de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. A minha confiança motiva-me a preparar-me para a aula de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Pensar na aula de matemática faz-me sentir desesperado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Preocupo-me com o facto das exigências poderem ser muito grandes na aula de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. A esperança que tenho em ser bem-sucedido(a) na aula de matemática motiva-me a esforçar-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Pensar na aula de matemática deixa-me desconfortável.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Porque desisti, não tenho energia para ir à aula de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Quando penso na aula de matemática fico maldisposto(a) (mau estar físico).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Estou optimista de que vou estar à altura da matéria na aula de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Fico apavorado(a) antes de ir para a aula de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Preferia não ir à aula de matemática pois não há hipótese de perceber a matéria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Espero poder dar bons contributos na aula de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Durante a Aula de Matemática

As questões que se seguem dizem respeito às emoções que podes experienciar **DURANTE** a aula de matemática. Indica por favor como te sentes, normalmente, durante a aula de matemática.

	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo, Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
24. Gosto de estar na aula de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Preocupo-me com o facto dos outros aprenderem mais na aula de matemática do que eu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Sinto-me tentado(a) a sair durante a aula de matemática pois é tão aborrecida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Quando digo alguma coisa na aula de matemática sinto-me a corar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Sinto-me frustrado(a) durante a aula de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Porque o tempo parece não passar durante a aula de matemática, estou sempre a olhar para o relógio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Sinto-me orgulhoso(a) por perceber a matéria da aula de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Como não percebo a matéria da aula de matemática pareço desligado(a) e conformado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. A satisfação da aula de matemática dá-me vontade de participar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Fico agitado(a) porque a aula de matemática nunca mais acaba.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Sempre que digo algo na aula de matemática sinto que estou a fazer figura de parvo(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Fico tenso(a) na aula de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Aborreço-me durante a aula de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Estou confiante porque percebo a aula de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Depois de ter dito algo na aula de matemática apetece-me esconder num buraco.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo, Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
39. Nas aulas de matemática sinto a fúria a crescer em mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Sinto orgulho em fazer melhor do que os outros na aula de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. É tão emocionante poder estar sentado(a) na aula de matemática durante horas a ouvir o professor falar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Aborreço-me tanto que tenho dificuldade em estar atento(a) na aula de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Fico envergonhado(a) na aula de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Pensar na fraca qualidade das aulas de matemática faz-me ficar zangado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Começo a bocejar na aula de matemática porque estou muito aborrecido(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Quando dou bons contributos para a aula de matemática, fico ainda mais motivado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Na aula de matemática estou tão envergonhado(a) que não consigo exprimir-me bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Sinto-me perdido(a) durante a aula de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Gosto tanto de participar na aula de matemática que fico eléctrico(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Sinto-me nervoso(a) na aula de matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. A aula de matemática aborrece-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Porque me envergonho(a) durante a aula de matemática, fico tenso e inibido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Fico orgulhoso(a) pelos meus contributos para a aula de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Porque estou zangado(a), fico irrequieto(a) na aula de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

55. Perdi toda a esperança em entender esta disciplina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Durante a aula de matemática tenho tanto medo de dizer alguma coisa mal, que prefiro não dizer nada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo, Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
57. Durante a aula de matemática sinto que poderia afundar-me na cadeira.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Muitas vezes tenho vergonha na aula de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Pensar em todas as coisas inúteis que tenho que aprender na aula de matemática faz-me ficar irritado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Quando tenho um bom desempenho na aula de matemática, o meu coração palpita de orgulho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. Durante a aula de matemática, como me aborreço a minha imaginação começa a vaguear.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. Quando falo na aula de matemática começo a gaguejar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. Acho a aula de matemática bastante aborrecida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. Durante a aula de matemática se os outros se apercebessem que não percebo a matéria ficaria envergonhado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. Quando não percebo alguma coisa na aula de matemática o meu coração dispara.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. Durante a aula de matemática penso no que poderia estar a fazer em vez de estar sentado(a) nesta aula aborrecida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Depois da Aula de Matemática

As questões que se seguem dizem respeito às emoções que podes experienciar **DEPOIS** da aula de matemática. Indica por favor como te sentes, normalmente, depois da aula de matemática.

	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo, Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
67. Depois da aula de matemática fico ansioso(a) pela próxima.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68. Sinto-me envergonhado(a) porque os outros perceberam mais da aula de matemática do que eu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69. Quem me dera poder castigar os professores de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. Tenho muito orgulho de mim depois das aulas de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71. Estou contente por ter percebido a matéria de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72. Prefiro não dizer a ninguém quando não percebo alguma coisa na aula de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73. Depois da aula de matemática fico zangado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74. Acho que posso sentir-me orgulhoso(a) pelo que sei desta disciplina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75. Depois da aula de matemática sinto-me tão desanimado(a); toda a minha energia está esgotada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76. Estou feliz porque valeu a pena ir à aula de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77. Porque tenho orgulho nas minhas capacidades na aula de matemática, estou motivado(a) para continuar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78. Quando penso no tempo que perdi na aula de matemática fico irritado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79. Sinto-me desanimado(a) para continuar a ir às aulas de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80. Gosto de contar aos meus amigos como me tenho saído bem nas aulas de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Parte II – As Emoções e o Estudo

Estudar pode motivar emoções diferentes. Esta parte do questionário refere-se às emoções que podes experienciar enquanto estudas para a disciplina de matemática. Antes de responderes às questões que se seguem, por favor recorda algumas situações típicas enquanto estudas que tenhas vivido no decorrer do teu percurso. Lê atentamente cada item e RESPONDE UTILIZANDO A ESCALA DADA.

Antes de Estudar Matemática

As questões que se seguem dizem respeito às emoções que podes experienciar ANTES de estudar para a disciplina de matemática. Indica por favor como te sentes, normalmente, antes de começares a estudar para a disciplina de matemática.

	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo, Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
81. Estou ansioso(a) por estudar matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82. Fico tão nervoso(a) que nem me apetece estudar matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83. Sinto-me confiante por isso conseguirei dominar a matéria de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84. Porque fico tão aborrecido(a) com a quantidade de matéria de matemática, nem sequer quero começar a estudar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
85. Quando tenho que estudar matemática começo a sentir-me maldisposto(a) (mau estar físico).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
86. Quando olho para os livros de matemática fico ansioso(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
87. Porque fico aborrecido(a) não me apetece estudar matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
88. Tenho uma perspectiva optimista face ao estudo de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
89. Sinto-me envergonhado(a) por estar sempre a adiar o estudo de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

90. Fico furioso(a) quando tenho que estudar matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo, Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
91. A minha falta de confiança faz-me ficar cansado(a) mesmo antes de começar a estudar matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
92. Aborreço-me por ter de estudar tanto para matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
93. Preferia adiar este trabalho para amanhã.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
94. Sinto-me tão optimista que farei bons progressos no estudo de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
95. Sinto-me desesperado(a) quando penso em estudar matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Durante o Estudo de Matemática

As questões que se seguem dizem respeito às emoções que podes experienciar **DURANTE** o estudo para a disciplina de matemática. Indica por favor como te sentes, normalmente, durante o estudo para a disciplina de matemática.

	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo, Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
96. Preocupo-me com o facto se serei capaz de lidar com todo o meu trabalho para a disciplina de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
97. Porque estou aborrecido(a) fico cansado(a) de estar sentado(a) à secretária a estudar matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
98. Sinto-me confiante quando estou a estudar matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
99. Sinto-me envergonhado(a) por não conseguir assimilar os detalhes mais simples da matéria de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
100. Fico tão zangado(a) que só me apetece atirar o livro de matemática pela janela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
101. O meu desespero tira-me toda a energia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
102. Enquanto estudo matemática apetece-me distrair para reduzir a ansiedade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
103. A matéria aborrece-me tanto que me sinto esgotado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
104. A ideia de que conseguirei atingir os meus objectivos durante estudo de matemática dá-me forças para continuar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
105. Sinto-me envergonhado(a) pois não sou tão bom/boa a estudar matemática como os outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
106. Quando me sento durante muito tempo à secretária a estudar matemática, a minha irritação deixa-me inquieto(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
107. Tenho orgulho da minha capacidade enquanto estudo matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
108. Sinto-me tão perdido(a) durante o estudo de matemática que não consigo dar o meu esforço total.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo, Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
109. Sinto o meu espírito vaguear enquanto estudo matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
110. Estudo mais do que me é pedido porque gosto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
111. À medida que o tempo passa durante o estudo de matemática o meu coração dispara.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
112. A matéria de matemática mata-me de tédio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
113. Durante o estudo de matemática a minha confiança motiva-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
114. Quando alguém se apercebe de que sei tão pouco de matemática, sinto-me envergonhado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
115. Estudar matemática faz-me ficar irritado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
116. Quem me dera poder desistir do estudo de matemática porque não consigo lidar com isto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
117. Quando os estudos de matemática vão bem, isso dá-me força.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
118. Enquanto estudo matemática fico tenso(a) e nervoso(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
119. Enquanto estudo esta matéria aborrecida de matemática, penso como o tempo passa devagar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
120. Fico corado(a) quando não sei a resposta a uma pergunta relacionada com a matéria de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
121. Fico zangado(a) enquanto estudo matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
122. Quando resolvo um problema difícil no estudo de matemática, o meu coração explode de orgulho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
123. Já me conformei com o facto de não se capaz de dominar a matéria de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
124. Gosto do desafio de aprender a matéria de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo, Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
125. Muitas vezes, a matéria de matemática que tenho de estudar assusta-me pois não a compreendo totalmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
126. Enquanto estudo matemática parece que estou à deriva porque é muito aborrecido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
127. Sinto-me envergonhado(a) durante o estudo de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
128. Fico aborrecido(a) com o facto de ter de estudar matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
129. Como quero ter orgulho nos meus resultados a matemática, sinto-me muito motivado(a) enquanto estudo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
130. Muitas vezes, a estudar para matemática sinto-me perdido(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
131. Gosto de lidar com a matéria de matemática enquanto estudo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
132. Pensar que não conseguirei acabar de estudar a matéria de matemática faz-me transpirar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
133. Estudar matemática aborrece-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
134. Fico envergonhado(a) por não conseguir explicar a matéria de matemática aos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
135. Quando me distingo no estudo de matemática, fico cheio(a) de orgulho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
136. Fico muito animado(a) quando o meu estudo de matemática vai bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
137. Estudar matemática é aborrecido e monótono.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
138. Fico envergonhado(a) quando vejo que me falta capacidade para estudar matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
139. Gosto muito de adquirir novos conhecimentos enquanto estudo matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
140. A matéria de matemática é tão aborrecida que dou por mim a sonhar acordado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Depois de Estudar Matemática

As questões que se seguem dizem respeito às moções que podes experienciar **DEPOIS** de estudar matemática. Indica por favor como te sentes, normalmente, depois de estudar matemática.

	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo, Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
141. Fico preocupado(a) com o facto se terei ou não percebido bem a matéria de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
142. Como tenho tido tantos problemas com a matéria de matemática, evito falar sobre ela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
143. Depois de ter estudado tanto para matemática, fiquei tão zangado(a) que estou tenso(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
144. Depois do estudo de matemática estou muito orgulhoso(a) de mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
145. Depois de ter estudado tanto para matemática estou conformado(a) com o facto de não ter capacidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
146. Estou tão contente com o progresso que fiz, que estou motivado(a) para continuar a estudar matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
147. Quando não consigo continuar a estudar matemática fico com medo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
148. As minhas falhas de memória depois de estudar matemática envergonham-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
149. Fico desencorajado(a) com o facto de que nunca aprenderei a matéria de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
150. Reflectir acerca do meu progresso no estudo de matemática faz-me sentir feliz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
151. Não quero que ninguém saiba quando não percebi alguma coisa no estudo de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
152. Penso que posso sentir-me orgulhoso(a) do meu sucesso no estudo de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
153. Muitas vezes fico conformado(a) por não conseguir perceber a matéria de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
154. Algumas matérias de matemática são tão agradáveis que me sinto motivado(a) para estudar mais acerca delas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
155. Preocupo-me pois as minhas capacidades a matemática não chegam para o meu programa de estudos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Parte III – As Emoções e os Testes

Os testes podem motivar emoções diferentes. Esta parte do questionário refere-se às emoções que podes experienciar quando fazes testes de matemática. Antes de responderes às questões que se seguem, por favor recorda algumas situações típicas de quando fazes testes de matemática que tenhas vivido no decorrer do teu percurso. Lê atentamente cada item e RESPONDE UTILIZANDO A ESCALA DADA.

Antes do Teste de Matemática

As questões que se seguem dizem respeito às emoções que podes experienciar **ANTES** de fazeres um teste de matemática. Indica por favor como te sentes, normalmente, antes de um teste de matemática.

	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo, Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
156. Estou ansioso(a) pelo teste de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
157. Preocupo-me com o facto de ter estudado ou não o suficiente para o teste de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
158. Começo a estudar para o teste de matemática com muita esperança e antecipação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
159. Fico zangado(a) com a pressão do prazo que não me dá muito tempo para me preparar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
160. Estou tão orgulhoso(a) da minha preparação que quero começar o teste de matemática já.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
161. O meu desespero antes do teste de matemática tira-me toda a energia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
162. Nem consigo sequer imaginar a vergonha que seria falhar no teste de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
163. Porque gosto de me preparar para o teste de matemática, estou motivado(a) para fazer mais do que o necessário.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo, Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
164. Perdi toda a esperança de ter a capacidade de fazer bem o teste de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
165. Muitas vezes antes do teste de matemática fico com dores de barriga.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
166. Acredito que tudo vai correr bem no teste de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
167. Fico zangado(a) com a quantidade de matéria que tenho de saber para o teste de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
168. Estou tão conformado(a) com o teste de matemática que não consigo começar nada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
169. Antes de começar o teste de matemática, estou ansioso(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
170. Antes do teste de matemática sinto-me nervoso(a) e pouco à vontade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
171. Tenho esperança que a minha capacidade seja suficiente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
172. Preferia não fazer o teste de matemática pois perdi toda a esperança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
173. Estou ansioso(a) para mostrar os meus conhecimentos no teste de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
174. Estou tão nervoso(a) que só me apetece fugir ao teste de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
175. Estou bastante confiante que a minha preparação para o teste de matemática é suficiente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
176. Penso no teste de matemática de forma optimista.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
177. Como quero ter sucesso no teste de matemática, estudo bastante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
178. Fico deprimido(a) pois sinto que não tenho muitas hipóteses no teste de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
179. Pergunto-me se o teste de matemática não será muito difícil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

180. A minha confiança dá-me motivação para me preparar bem para o teste de matemática.

Durante o Teste de Matemática

As questões que se seguem dizem respeito às emoções que podes experienciar **DURANTE** o teste de matemática. Indica por favor como te sentes, normalmente, durante o teste de matemática.

	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo, Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
181. Gosto de fazer o teste de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
182. Preocupo-me com o facto de passar ou não no teste de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
183. Como espero ter sucesso no teste de matemática, estou motivado(a) para investir muito esforço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
184. No início do teste de matemática, o meu coração dispara.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
185. Começo a pensar que independentemente do esforço que faça não terei sucesso no teste de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
186. Muitas vezes, durante o teste de matemática fico zangado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
187. Penso que posso ter orgulho dos meus conhecimentos durante o teste de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
188. Durante o teste de matemática estou muito nervoso(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
189. Apetece-me desistir durante o teste de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
190. As minhas mãos começam a tremer durante o teste de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
191. Durante o teste de matemática tenho vergonha da minha fraca preparação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
192. Fico tão nervoso(a) que mal posso esperar que o teste de matemática acabe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

193. Estou muito confiante durante o teste de matemática.
194. Penso que as perguntas do teste de matemática são injustas.
195. Começo a aperceber-me que as questões do teste de matemática são demasiado difíceis para mim.

- | | Discordo Totalmente | Discordo | Não Concordo, Nem Discordo | Concordo | Concordo Totalmente |
|---|--------------------------|--------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 196. O orgulho que tenho do meu conhecimento dá-me força para fazer o teste de matemática. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 197. Entro em pânico quando começo o teste de matemática. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 198. Durante o teste de matemática estou tão conformado(a), que não tenho energia. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 199. Sinto-me humilhado(a) durante o teste de matemática. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 200. Estou feliz por conseguir fazer o teste de matemática | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 201. Estou tão ansioso(a) que preferia estar noutro lado. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 202. Deixei de acreditar que consigo responder correctamente às perguntas do teste de matemática. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 203. Fico tão envergonhado(a) que só me apetece correr e esconder-me. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 204. Para mim o teste de matemática é um desafio agradável. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 205. Durante o teste de matemática sinto-me desesperado(a). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 206. Porque me sinto envergonhado(a) a minha pulsação dispara. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 207. Fico envergonhado(a) porque não consigo responder às perguntas do teste de matemática correctamente. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Depois do Teste de Matemática

As questões que se seguem dizem respeito às emoções que podes experienciar **DEPOIS** do teste de matemática. Indica por favor como te sentes, normalmente, depois do teste de matemática.

	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo, Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
208. Fico furioso(a) com as normas de classificação do professor de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
209. Quando recebo o resultado do teste de matemática, o meu coração bate de orgulho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
210. Depois do teste de matemática a tensão nervosa no meu estômago desaparece.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
211. Sinto-me envergonhado(a) depois do teste de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
212. Estou orgulhoso(a) com o desempenho que tive no teste de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
213. Depois do teste de matemática o meu coração bate mais rápido de alegria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
214. Estou bastante aborrecido(a) depois do teste de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
215. Pensar no meu sucesso no teste de matemática faz-me sentir orgulhoso(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
216. Finalmente posso respirar de alívio depois do teste de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
217. A minha nota no teste de matemática envergonha-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
218. Sinto-me muito aliviado(a) depois do teste de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
219. Quem me dera poder ralhar com o professor de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
220. Depois do teste de matemática estou tão orgulhoso(a) que mal caibo em mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
221. Depois do teste de matemática sinto-me aliviado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
222. Quando recebo uma má nota no teste de matemática preferia não ter que encarar novamente o professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
223. A minha fúria depois do teste de matemática faz-me subir o sangue à cabeça.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo, Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
224. Depois do teste de matemática estou muito satisfeito(a) comigo mesmo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
225. Posso finalmente rir de novo depois do teste de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
226. Gostaria de poder exprimir a minha raiva livremente depois do teste de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
227. Saio do teste de matemática com o olhar de vencedor na cara.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
228. Depois do teste de matemática, normalmente, sinto que um peso enorme saiu de cima de mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
229. Quando os outros descobrem a minha má nota no teste de matemática, começo a corar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
230. Depois do teste de matemática sinto que brilho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
231. Depois do teste de matemática estou tão furioso(a) que começo a ferver e a ficar corado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
232. Estou muito orgulhoso(a) de mim depois do teste de matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Obrigado pela colaboração!

ANEXO 4 - A Escala de Autoconceito e Auto-Estima de Peixoto e Almeida (1999)

COMO É QUE EU SOU?

	Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
a) Alguns jovens gostam de ir ao cinema nos tempos livres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<hr/>				
1 Alguns jovens são rápidos a fazer o seu trabalho escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Alguns jovens acham muito difícil fazer amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Alguns jovens conseguem, facilmente, namorar com as pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Alguns jovens arranjam complicações pela forma como se comportam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Alguns jovens têm um amigo especial em quem podem confiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Alguns jovens acham que têm dificuldade na expressão escrita e oral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Alguns jovens têm dificuldades na resolução de exercícios matemáticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 10 Alguns jovens ficam muitas vezes desiludidos consigo próprios. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11 Alguns jovens não conseguem obter bons resultados nos testes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12 Alguns jovens têm muitos amigos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13 Alguns jovens, pensam que poderiam desempenhar bem qualquer actividade desportiva, que fizessem pela 1ª vez. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14 Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15 Alguns jovens acham que as pessoas da sua idade se apaixonariam, por eles. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16 Alguns jovens fazem, geralmente, o que está certo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17 Alguns jovens têm um amigo especial com quem podem partilhar os seus segredos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18 Alguns jovens conseguem expressar-se muito bem. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19 Alguns jovens conseguem resolver problemas de Matemática muito rapidamente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20 Alguns jovens não gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21 Alguns jovens têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22 Alguns jovens, têm dificuldade em que os outros gostem deles. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23 Alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que os outros jovens da sua idade. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24 Alguns jovens gostariam que a sua aparência física fosse diferente. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- 25 Alguns jovens têm dificuldade em ser bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.
- 26 Alguns jovens, frequentemente, arranjam problemas com aquilo que fazem.
- 27 Alguns jovens não têm um amigo especial para partilhar coisas.
- 28 Alguns jovens têm grande facilidade em escrever.
- 29 Alguns jovens acham que são bons alunos a Matemática
- 30 Alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios.
- 31 Alguns jovens percebem tudo o que os professores ensinam nas aulas
- 32 Alguns jovens são muito bem aceites pelos colegas
- 33 Alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre.
- 34 Alguns jovens, acham que são bonitos.
- 35 Alguns jovens acham que são interessantes e divertidos nos seus encontros com elementos do sexo oposto.
- 36 Alguns jovens, normalmente, comportam-se correctamente.
- 37 Alguns jovens têm um amigo especial a quem podem fazer confidências.
- 38 Alguns jovens têm boas notas a Português.
- 39 Alguns jovens têm dificuldades na resolução de problemas matemáticos.

- 40 Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são.
- 41 Alguns jovens não conseguem perceber as matérias escolares
- 42 Alguns jovens, acham que são bem aceites pelas pessoas da sua idade.
- 43 Alguns jovens sentem que não são muito atléticos.
- 44 Alguns jovens, gostam mesmo do seu aspecto.
- 45 Alguns jovens têm dificuldade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.
- 46 Alguns jovens, sentem-se muito bem com a maneira como se comportam.
- 47 Alguns jovens, não têm um amigo especial para partilhar pensamentos e sentimentos muito pessoais.
- 48 Alguns jovens acham que não são bons alunos a Português.
- 49 Alguns jovens acham que não têm boas notas a Matemática.
- 50 Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser.
- 51 Alguns jovens têm dificuldade em conquistar as pessoas por quem se apaixonam
- 52 Alguns jovens não gostam da sua aparência física
- 53 Alguns jovens têm sentimentos negativos em relação a si próprios

O quanto isto é importante para mim?

	Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
1 Alguns jovens acham importante ser bom aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Alguns jovens pensam que não é importante ser bem aceite pelos colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Alguns jovens acham que é importante serem bons em desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Alguns jovens acham que a sua aparência física não tem muita importância.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Alguns jovens acham importante ser capaz de fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Alguns jovens acham que não é assim tão importante fazerem as coisas que estão certas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Alguns jovens não acham importante ter um amigo especial, com quem possam conversar dos seus problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Alguns jovens acham importante ser bom aluno a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Alguns jovens não acham importante ter boas notas a Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Alguns jovens não acham importante ter bons resultados na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Alguns jovens acham importante que os colegas gostem deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 Alguns jovens acham que não é importante ser bom em actividades desportivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 13 Alguns jovens acham que o seu aspecto físico é importante.
- 14 Alguns jovens não acham importante conseguir conquistar as pessoas por quem se apaixonam.
- 15 Alguns jovens acham que é importante comportarem-se correctamente.
- 16 Alguns jovens acham que é importante ter um amigo especial em quem possam confiar.
- 17 Alguns jovens não acham importante ter boas notas a Português.
- 18 Alguns jovens acham importante ser bom aluno a Matemática.

ANEXO 5 – Outputs utilizados no Método

5.1 - Percentagem de alunos por género

		Genero			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	105	49,1	49,1	49,1
	Feminino	109	50,9	50,9	100,0
	Total	214	100,0	100,0	

5.2 Frequência e percentagem de alunos por idade

		Idade			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	12	91	42,5	42,5	42,5
	13	74	34,6	34,6	77,1
	14	24	11,2	11,2	88,3
	15	20	9,3	9,3	97,7
	16	5	2,3	2,3	100,0
	Total	214	100,0	100,0	

5.3 Frequência e percentagem das notas na disciplina de matemática

		MAT			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	7	3,3	3,3	3,3
	2	78	36,4	36,4	39,7
	3	65	30,4	30,4	70,1
	4	57	26,6	26,6	96,7
	5	7	3,3	3,3	100,0
	Total	214	100,0	100,0	

5.4 – Frequência e percentagem das repetências

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	139	65,0	65,0	65,0
1	39	18,2	18,2	83,2
2	25	11,7	11,7	94,9
3	8	3,7	3,7	98,6
4	2	,9	,9	99,5
5	1	,5	,5	100,0
Total	214	100,0	100,0	

5.5 – Primeira análise factorial da escala das emoções de realização (10 factores)

	Component									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
E_ted_36	,787									
E_ted_63	,772									
E_ted_51	,767									
E_ted_66	,750									
E_ted_26	,743									
E_ira_78	,722									
E_ted_61	,718									
E_ted_45	,710									
E_ted_33	,691									
E_ted_29	,688									
E_ted_42	,680									
E_ira_59	,678									
E_desan_79	,654									
E_ira_69	,602									
E_desan_31	,549									
E_ira_39	,534									
E_ira_54	,522						,436			
E_ted_57	,518		,419							
E_prazer_24	-,518	,497								

E_ira_44	,506							
E_desan_75	,493					,414		
E_ira_28	,491							
E_ira_8	,489			,425				
E_org_30		,743						
E_org_74		,738						
E_prazer_71		,731						
E_org_53		,718						
E_esper_37		,713						
E_org_46		,687						
E_esper_23		,681						
E_prazer_32		,676						
E_esper_4		,676						
E_esper_16		,661						
E_org_77		,645						
E_esper_20		,637						
E_prazer_5		,623						
E_esper_13		,617						
E_org_40		,608						
E_org_60		,603						
E_prazer_76	-,455	,572						
E_esper_7		,570						
E_prazer_11	-,409	,508			,444			
E_prazer_1		,499			,488			
E_org_70		,455						
E_esper_9		,450						
E_desan_55	,435	-,445						
E_verg_47			,799					
E_verg_43			,779					
E_verg_58			,760					
E_verg_38			,743					
E_verg_27			,712					
E_verg_52			,710					
E_ans_56			,705					
E_ans_50			,698					
E_verg_64			,666					
E_verg_34			,620					
E_verg_62			,620					
E_verg_68			,617					
E_ans_65			,574					
E_ans_35			,515					

E_desan_48	,434		,468						
E_ans_15									
E_ans_21				,708					
E_desan_18				,595					
E_ans_17	,418			,580					
E_ans_19	,426			,568					
E_ans_6				,560					
E_desan_14			,409	,546					
E_desan_22		-,442		,530					
E_desan_2		-,411		,466					
E_prazer_41	-,425				,615				
E_prazer_49		,402			,598				
E_prazer_67					,583				
E_org_80					,405				
E_ans_3						,731			
E_ans_12						,623			
E_ira_73							,616		
E_verg_72			,513					,590	
E_desan_10		-,408		,418				,425	
E_ans_25									,552

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 16 iterations.

5.6 – Segunda análise factorial da escala das emoções de realização (8 factores)

Rotated Component Matrix^a

	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
E_ted_63	,779							
E_ted_36	,760							
E_ira_78	,758							
E_ted_51	,758							
E_ted_66	,750							
E_ted_26	,723							
E_ted_61	,716							
E_ira_59	,712							
E_ted_45	,711							
E_ted_33	,667							

E_ted_42	,667						
E_desan_79	,666						
E_ted_29	,648						
E_ira_69	,636						
E_ira_54	,566						
E_ira_39	,549						
E_ira_44	,540						
E_ted_57	,539		,418				
E_desan_31	,525					,472	
E_prazer_24	-,522	,451		,413			
E_desan_75	,518						
E_ira_8	,514				,403		
E_desan_55	,472	-,465					
E_ira_28	,469						
E_org_30		,755					
E_prazer_71		,746					
E_org_53		,737					
E_org_74		,718					
E_org_46		,709					
E_esper_37		,678					
E_prazer_32		,658					
E_org_40		,655					
E_esper_23		,642					
E_org_60		,630					
E_esper_4		,627					
E_org_77		,624					
E_esper_16		,602					
E_prazer_5		,569					
E_esper_20		,567					
E_prazer_76	-,462	,552					
E_esper_13		,545					
E_esper_7		,486					
E_desan_2		-,423					
E_org_80							
E_verg_47			,792				
E_verg_43			,774				
E_verg_58			,767				
E_verg_38			,738				
E_ans_56			,723				
E_verg_52			,705				
E_verg_27			,695				

E_ans_50			,691					
E_verg_64			,675					
E_verg_68			,632					
E_verg_62			,625					
E_verg_34			,624					
E_ans_65			,588					
E_verg_72			,536			,429		
E_ans_35			,504					
E_desan_48	,434		,470					
E_ans_15								
E_prazer_41	-,404			,643				
E_prazer_67				,603				
E_prazer_49				,590				
E_prazer_1		,433		,531				
E_prazer_11		,423		,525				
E_esper_9				,480			,424	
E_org_70		,436		,463				
E_ans_21					,704			
E_ans_17	,435				,571			
E_desan_14			,403		,564			
E_ans_6					,557			
E_ans_19	,468				,546			
E_desan_18	,419				,534			
E_desan_22	,418	-,440			,455			
E_ans_25						,536		
E_desan_10		-,401				,535		
E_ans_3							,690	
E_ans_12							,561	
E_ira_73	,457							,553

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 14 iterations.

5.7 – Alfas de Cronbach da escala das emoções de realização (parte aula)

PRAZER (itens: 1; 5; 11; 24; 32; 41; 49; 67; 71; 76)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	335	99,1
	Excluded ^a	3	,9
	Total	338	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,918	10

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
E_prazer_1	26,61	56,094	,777	,905
E_prazer_5	25,65	59,066	,628	,913
E_prazer_11	26,73	56,923	,765	,906
E_prazer_24	26,27	55,186	,785	,904
E_prazer_32	26,10	56,068	,735	,907
E_prazer_41	27,15	57,646	,659	,912
E_prazer_49	26,89	57,985	,649	,912
E_prazer_67	26,87	59,320	,546	,918
E_prazer_71	25,63	59,283	,605	,915
E_prazer_76	26,21	55,020	,795	,904

ORGULHO (itens: 30; 40; 46; 53; 60; 70; 74; 77; 80)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	331	97,9
	Excluded ^a	7	2,1
	Total	338	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,867	9

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
E_org_30	26,48	37,123	,669	,846
E_org_40	26,87	38,566	,534	,859
E_org_46	26,39	38,305	,615	,852
E_org_53	26,54	37,389	,710	,843
E_org_60	26,66	38,062	,577	,855
E_org_70	27,12	40,377	,488	,862
E_org_74	26,69	37,374	,672	,846
E_org_77	26,84	37,117	,685	,845
E_org_80	27,53	39,395	,462	,866

ANSIEDADE (itens: 3; 6; 12; 15; 17; 19; 21; 25; 35; 50; 56; 65)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	333	98,5
	Excluded ^a	5	1,5
	Total	338	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,814	12

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
E_ans_3	26,51	55,877	,338	,811
E_ans_6	27,72	54,363	,413	,805
E_ans_12	26,68	56,755	,297	,814
E_ans_15	26,90	52,929	,517	,796
E_ans_17	27,17	52,054	,507	,797
E_ans_19	27,73	53,805	,446	,802
E_ans_21	27,65	53,052	,536	,795
E_ans_25	26,98	53,593	,439	,803
E_ans_35	27,35	51,414	,592	,789
E_ans_50	27,61	53,299	,553	,794
E_ans_56	27,27	51,516	,502	,797
E_ans_65	27,56	54,730	,433	,803

ESPERANÇA (itens: 4; 7; 9; 13; 16; 20; 23; 37)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	338	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	338	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,898	8

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
E_esper_4	22,70	31,993	,620	,890
E_esper_7	23,26	31,410	,698	,883
E_esper_9	23,59	32,842	,578	,894
E_esper_13	23,17	31,308	,709	,882
E_esper_16	22,80	30,961	,723	,881
E_esper_20	23,01	30,531	,735	,879
E_esper_23	22,53	31,526	,679	,885
E_esper_37	22,91	30,568	,700	,883

IRA (itens: 8; 28; 39; 44; 54; 59; 69; 73; 78)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	336	99,4
	Excluded ^a	2	,6
	Total	338	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,888	9

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
E_ira_8	18,60	48,157	,620	,878
E_ira_28	18,54	49,348	,584	,880
E_ira_39	18,79	49,047	,640	,876
E_ira_44	18,56	49,782	,584	,880
E_ira_54	18,59	48,433	,661	,874
E_ira_59	18,57	46,926	,716	,869
E_ira_69	17,98	45,904	,641	,877
E_ira_73	18,81	50,608	,590	,880
E_ira_78	18,40	45,794	,748	,866

VERGONHA (itens: 27; 34; 38; 43; 47; 52; 58; 62; 64; 68; 72)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	328	97,0
	Excluded ^a	10	3,0
	Total	338	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,904	11

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
E_verg_27	20,67	60,667	,624	,896
E_verg_34	20,63	61,006	,612	,897
E_verg_38	20,91	60,433	,691	,892
E_verg_43	20,97	61,305	,715	,891
E_verg_47	20,85	59,544	,741	,889
E_verg_52	20,87	61,421	,707	,892
E_verg_58	20,85	60,442	,703	,892
E_verg_62	21,06	64,033	,549	,900
E_verg_64	20,65	61,323	,619	,896
E_verg_68	20,76	62,532	,610	,897
E_verg_72	20,50	62,868	,519	,902

DESÂNIMO (itens: 2; 10; 14; 18; 22; 31; 48; 55; 75; 79)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	331	97,9
	Excluded ^a	7	2,1
	Total	338	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,900	10

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
E_desan_2	20,91	63,509	,614	,892
E_desan_10	20,63	62,452	,674	,888
E_desan_14	20,71	63,826	,548	,896
E_desan_18	20,95	62,813	,669	,889
E_desan_22	20,94	59,708	,744	,883
E_desan_31	20,38	59,213	,747	,883
E_desan_48	20,66	61,757	,653	,889
E_desan_55	20,89	59,003	,744	,883
E_desan_75	20,83	66,549	,455	,901
E_desan_79	20,52	61,863	,632	,891

TÉDIO (itens: 26; 29; 33; 36; 42; 45; 51; 57; 61; 63; 66)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	330	97,6
	Excluded ^a	8	2,4
	Total	338	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,944	11

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
E_ted_26	28,83	113,023	,725	,940
E_ted_29	28,27	112,470	,728	,940
E_ted_33	28,53	113,101	,735	,940
E_ted_36	28,41	110,109	,830	,936
E_ted_42	28,53	113,320	,747	,940
E_ted_45	28,58	111,825	,776	,938
E_ted_51	28,45	109,288	,855	,935
E_ted_57	29,10	118,451	,579	,946
E_ted_61	28,48	113,259	,730	,940
E_ted_63	28,59	109,392	,831	,936
E_ted_66	28,44	111,785	,764	,939

5.8 – Alfas de Cronbach da escala das emoções de realização (parte teste)

PRAZER (itens: 156; 163; 169; 173; 177; 181; 200; 204; 213; 230)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	212	99,1
	Excluded ^a	2	,9
	Total	214	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,869	10

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
E_prazer_156	27,14	51,098	,567	,858
E_prazer_163	26,78	50,922	,629	,853
E_prazer_169	26,83	53,734	,444	,868
E_prazer_173	26,69	50,384	,705	,847
E_prazer_177	26,50	52,289	,586	,857
E_prazer_181	27,16	50,022	,652	,851
E_prazer_200	26,23	52,558	,573	,858
E_prazer_204	27,01	51,270	,648	,852
E_prazer_213	27,06	53,243	,540	,860
E_prazer_230	27,33	54,022	,522	,861

ORGULHO (itens:160; 187; 196; 209; 212; 215; 220; 224; 227; 232)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	214	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	214	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,909	10

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
E_org_160	27,23	57,933	,525	,909
E_org_187	26,67	56,841	,717	,897
E_org_196	26,80	55,389	,734	,896
E_org_209	26,88	56,051	,723	,896
E_org_212	26,71	55,444	,735	,896
E_org_215	26,66	55,736	,735	,896
E_org_220	27,32	60,406	,449	,912
E_org_224	26,78	55,818	,724	,896
E_org_227	27,27	58,497	,597	,904
E_org_232	26,88	54,464	,784	,892

ANSIEDADE (itens: 157; 165; 170; 174; 179; 182; 184; 188; 190; 192; 197; 201)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	208	97,2
	Excluded ^a	6	2,8
	Total	214	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,887	12

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
E_ans_157	31,18	85,454	,436	,887
E_ans_165	32,45	81,311	,586	,879
E_ans_170	31,82	79,165	,711	,871
E_ans_174	32,37	81,064	,645	,875
E_ans_179	31,38	86,624	,418	,887
E_ans_182	31,22	84,849	,448	,886
E_ans_184	31,91	78,296	,722	,871
E_ans_188	31,99	77,551	,781	,867
E_ans_190	32,55	81,215	,613	,877
E_ans_192	32,33	80,482	,624	,876
E_ans_197	32,56	82,325	,666	,875
E_ans_201	32,25	85,145	,442	,886

ESPERANÇA (itens: 158; 166; 171; 175; 176; 180; 183; 193)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	213	99,5
	Excluded ^a	1	,5
	Total	214	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,882	8

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
E_esper_158	22,79	36,299	,386	,895
E_esper_166	22,79	33,382	,729	,860
E_esper_171	22,64	34,853	,567	,875
E_esper_175	22,89	33,865	,666	,866
E_esper_176	22,89	32,776	,723	,859
E_esper_180	22,77	32,968	,752	,857
E_esper_183	22,71	32,424	,732	,858
E_esper_193	23,07	32,943	,667	,865

IRA (itens: 159; 167; 186; 194; 208; 214; 219; 223; 226; 231)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	214	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	214	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,802	10

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
E_ira_159	22,96	42,641	,433	,790
E_ira_167	22,84	41,092	,586	,773
E_ira_186	23,34	39,802	,633	,766
E_ira_194	22,74	54,654	-,277	,859
E_ira_208	23,37	41,888	,535	,779
E_ira_214	23,37	40,375	,647	,766
E_ira_219	23,12	40,423	,494	,784
E_ira_223	23,63	40,705	,626	,768
E_ira_226	23,37	40,489	,611	,769
E_ira_231	23,88	42,389	,617	,773

VERGONHA (itens: 162; 191; 199; 203; 206; 207; 211; 217; 222; 229)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	211	98,6
	Excluded ^a	3	1,4
	Total	214	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,875	10

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
E_verg_162	20,53	48,326	,533	,869
E_verg_191	20,82	48,593	,606	,863
E_verg_199	21,04	48,980	,602	,863
E_verg_203	21,18	48,815	,658	,860
E_verg_206	20,99	47,048	,719	,854
E_verg_207	20,81	47,053	,693	,856
E_verg_211	21,00	47,871	,672	,858
E_verg_217	20,70	48,877	,559	,866
E_verg_222	20,34	50,615	,403	,879
E_verg_229	20,74	48,089	,580	,865

DESÂNIMO (itens: 161; 164; 168; 172; 178; 185; 189; 195; 198; 202; 205)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	213	99,5
	Excluded ^a	1	,5
	Total	214	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,910	11

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
E_desan_161	24,91	75,831	,633	,903
E_desan_164	25,06	76,204	,641	,903
E_desan_168	25,01	76,986	,669	,902
E_desan_172	25,00	73,566	,701	,900
E_desan_178	24,80	74,360	,733	,898
E_desan_185	24,67	75,233	,612	,905
E_desan_189	24,98	75,070	,627	,904
E_desan_195	24,74	75,393	,690	,900
E_desan_198	25,11	77,666	,637	,903
E_desan_202	25,09	75,302	,667	,902
E_desan_205	25,19	76,788	,648	,903

ALIVIO (itens: 210; 216; 218; 221; 225; 228)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	212	99,1
	Excluded ^a	2	,9
	Total	214	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,823	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
E_alivio_210	16,96	20,814	,407	,832
E_alivio_216	16,54	18,003	,700	,771
E_alivio_218	16,62	17,696	,724	,765
E_alivio_221	16,47	18,516	,688	,775
E_alivio_225	16,69	20,953	,412	,830
E_alivio_228	16,68	18,246	,628	,787

5.9 – Alfas de Cronbach dos tipos de valência da escala das emoções de realização

Scale: emoções_positivas_teste

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	209	97,7
	Excluded ^a	5	2,3
	Total	214	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,953	34

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
E_prazer_156	103,17	557,679	,556	,952
E_esper_158	102,58	564,071	,497	,953
E_org_160	103,19	559,723	,559	,952
E_prazer_163	102,81	557,098	,608	,952
E_esper_166	102,59	559,223	,676	,952
E_prazer_169	102,86	566,543	,435	,953
E_esper_171	102,45	563,297	,569	,952
E_prazer_173	102,73	553,276	,717	,951
E_esper_175	102,69	561,494	,615	,952
E_esper_176	102,70	558,238	,649	,952
E_prazer_177	102,53	559,770	,598	,952
E_esper_180	102,58	555,417	,738	,951
E_prazer_181	103,20	554,796	,625	,952
E_esper_183	102,51	553,405	,724	,951
E_org_187	102,65	556,238	,739	,951
E_esper_193	102,88	555,042	,675	,951
E_org_196	102,78	550,711	,772	,951
E_prazer_200	102,27	557,149	,654	,952
E_prazer_204	103,05	556,344	,663	,952
E_org_209	102,84	554,945	,714	,951
E_alivio_210	102,85	580,544	,209	,955
E_org_212	102,67	554,105	,708	,951
E_prazer_213	103,09	561,887	,575	,952
E_org_215	102,62	553,516	,743	,951
E_alivio_216	102,45	568,913	,410	,954
E_alivio_218	102,52	563,732	,497	,953
E_org_220	103,28	568,403	,456	,953
E_alivio_221	102,37	564,032	,528	,953
E_org_224	102,74	555,000	,706	,951
E_alivio_225	102,59	571,868	,382	,954
E_org_227	103,22	562,894	,589	,952
E_alivio_228	102,57	562,803	,495	,953
E_prazer_230	103,34	560,975	,627	,952
E_org_232	102,85	551,188	,754	,951

Scale: emoções_negativas_teste

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	204	95,3
	Excluded ^a	10	4,7
	Total	214	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,959	43

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
E_ans_157	106,86	941,360	,229	,960
E_ira_159	107,69	919,781	,516	,958
E_desan_161	108,01	906,571	,699	,958
E_verg_162	107,97	917,309	,545	,958
E_desan_164	108,17	918,435	,560	,958
E_ans_165	108,11	914,639	,560	,958
E_ira_167	107,56	919,568	,540	,958
E_desan_168	108,11	912,727	,704	,958
E_ans_170	107,47	914,930	,570	,958
E_desan_172	108,11	908,948	,633	,958
E_ans_174	108,04	903,447	,758	,957
E_desan_178	107,91	906,081	,729	,957
E_ans_179	107,05	936,061	,329	,959
E_ans_182	106,89	942,229	,210	,960
E_ans_184	107,58	917,436	,517	,959
E_desan_185	107,79	911,731	,587	,958
E_ira_186	108,04	908,225	,655	,958
E_ans_188	107,64	912,320	,598	,958
E_desan_189	108,08	913,456	,566	,958

E_ans_190	108,19	911,722	,613	,958
E_verg_191	108,26	917,779	,615	,958
E_ans_192	108,00	906,961	,658	,958
E_ira_194	108,16	910,921	,698	,958
E_desan_195	107,84	908,675	,701	,958
E_ans_197	108,22	913,030	,694	,958
E_desan_198	108,23	915,299	,659	,958
E_verg_199	108,46	921,136	,581	,958
E_ans_201	107,90	913,616	,600	,958
E_desan_202	108,20	912,831	,618	,958
E_verg_203	108,61	918,770	,653	,958
E_desan_205	108,29	908,069	,739	,957
E_verg_206	108,42	912,196	,699	,958
E_verg_207	108,24	920,706	,549	,958
E_ira_208	108,10	918,542	,561	,958
E_verg_211	108,43	917,448	,626	,958
E_ira_214	108,07	912,049	,652	,958
E_verg_217	108,14	919,364	,575	,958
E_ira_219	107,83	925,571	,370	,959
E_verg_222	107,76	919,196	,529	,958
E_ira_223	108,34	914,048	,625	,958
E_ira_226	108,10	917,275	,556	,958
E_verg_229	108,19	923,909	,479	,959
E_ira_231	108,60	920,192	,637	,958

Scale: emoções_positivas_aula

		N	%
Cases	Valid	328	97,0
	Excluded ^a	10	3,0
	Total	338	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,957	27

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
E_prazer_1	83,11	371,177	,745	,955
E_esper_4	82,26	376,271	,659	,956
E_prazer_5	82,16	375,755	,678	,955
E_esper_7	82,83	375,645	,687	,955
E_esper_9	83,14	379,310	,610	,956
E_prazer_11	83,23	373,052	,743	,955
E_esper_13	82,74	376,095	,680	,955
E_esper_16	82,38	374,719	,698	,955
E_esper_20	82,58	373,584	,698	,955
E_esper_23	82,11	375,768	,679	,955
E_prazer_24	82,77	368,614	,761	,955
E_org_30	82,20	373,199	,672	,955
E_prazer_32	82,60	368,105	,782	,954
E_esper_37	82,49	371,419	,731	,955
E_org_40	82,60	380,400	,489	,957
E_prazer_41	83,64	376,762	,594	,956
E_org_46	82,11	378,147	,589	,956
E_prazer_49	83,40	376,790	,601	,956
E_org_53	82,26	375,044	,682	,955
E_org_60	82,38	377,454	,559	,957
E_prazer_67	83,38	380,682	,496	,957
E_org_70	82,83	381,596	,542	,957
E_prazer_71	82,14	373,788	,722	,955
E_org_74	82,41	373,618	,686	,955
E_prazer_76	82,72	368,068	,776	,954
E_org_77	82,56	369,562	,776	,955
E_org_80	83,26	380,417	,480	,957

Scale: emoções_negativas_aula

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	308	91,1
	Excluded ^a	30	8,9
	Total	338	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,960	53

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
E_desan_2	125,79	1252,043	,493	,960
E_ans_3	124,71	1286,950	,052	,961
E_ans_6	125,90	1246,211	,541	,959
E_ira_8	125,65	1239,337	,588	,959
E_desan_10	125,50	1245,554	,571	,959
E_ans_12	124,89	1295,349	-,054	,961
E_desan_14	125,61	1234,785	,667	,959
E_ans_15	125,09	1260,575	,384	,960
E_ans_17	125,36	1231,926	,676	,959
E_desan_18	125,84	1244,176	,601	,959
E_ans_19	125,92	1240,248	,623	,959
E_ans_21	125,81	1245,878	,579	,959
E_desan_22	125,81	1233,851	,634	,959
E_ans_25	125,18	1263,902	,321	,960
E_ted_26	125,32	1233,038	,620	,959
E_verg_27	125,72	1257,894	,393	,960
E_ira_28	125,60	1235,635	,671	,959
E_ted_29	124,71	1233,390	,605	,959

E_desan_31	125,28	1226,422	,705	,959
E_ted_33	125,02	1230,550	,655	,959
E_verg_34	125,67	1245,955	,545	,959
E_ans_35	125,56	1240,521	,621	,959
E_ted_36	124,89	1227,438	,677	,959
E_verg_38	125,95	1248,434	,546	,959
E_ira_39	125,86	1243,395	,607	,959
E_ted_42	125,04	1229,552	,684	,959
E_verg_43	126,00	1258,635	,451	,960
E_ira_44	125,63	1246,378	,577	,959
E_ted_45	125,08	1229,916	,657	,959
E_verg_47	125,89	1252,743	,479	,960
E_desan_48	125,56	1228,488	,727	,959
E_ans_50	125,80	1260,005	,426	,960
E_ted_51	124,94	1224,671	,698	,959
E_verg_52	125,93	1251,568	,564	,959
E_ira_54	125,67	1244,755	,579	,959
E_desan_55	125,76	1228,833	,663	,959
E_ans_56	125,46	1247,207	,469	,960
E_ted_57	125,59	1233,728	,664	,959
E_verg_58	125,87	1254,485	,468	,960
E_ira_59	125,64	1236,940	,638	,959
E_ted_61	124,96	1234,465	,613	,959
E_verg_62	126,11	1262,564	,416	,960
E_ted_63	125,07	1226,271	,673	,959
E_verg_64	125,72	1260,547	,388	,960
E_ans_65	125,75	1268,307	,299	,960
E_ted_66	124,94	1232,941	,618	,959
E_verg_68	125,80	1263,840	,375	,960
E_ira_69	125,06	1238,228	,524	,959
E_verg_72	125,52	1257,729	,410	,960
E_ira_73	125,89	1252,218	,547	,959
E_desan_75	125,71	1246,960	,581	,959
E_ira_78	125,49	1236,791	,615	,959
E_desan_79	125,41	1231,123	,685	,959

5.10 – Alfas de Cronbach da escala de autoconceito e auto-estima

COMPETENCIA ESCOLAR (itens: 1;11;21;31;41)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	211	98,6
	Excluded ^a	3	1,4
	Total	214	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,677	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CE1	10,37	4,301	,426	,629
CE11	10,36	3,916	,459	,614
CE21	10,34	4,205	,454	,617
CE31	10,48	4,422	,353	,660
CE41	10,35	4,132	,466	,611

ACEITAÇÃO SOCIAL (itens: 2;12;22;32;42)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	213	99,5
	Excluded ^a	1	,5
	Total	214	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,710	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AS2	12,38	4,736	,414	,686
AS12	12,38	4,653	,524	,638
AS22	12,62	4,889	,429	,677
AS32	12,59	4,423	,628	,595
AS42	12,65	5,201	,357	,703

COMPETÊNCIA ATLÉTICA (itens: 3;13;23;33;43)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	209	97,7
	Excluded ^a	5	2,3
	Total	214	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,692	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CA3	10,31	5,300	,571	,584
CA13	10,49	5,318	,573	,583
CA23	10,73	6,168	,393	,664
CA33	10,33	6,586	,284	,707
CA43	10,44	6,122	,422	,652

APARÊNCIA FÍSICA (itens:4, 14, 24, 44, 52)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	212	99,1
	Excluded ^a	2	,9
	Total	214	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,798	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AF4	10,77	7,392	,535	,773
AF14	10,99	6,592	,639	,739
AF24	11,00	6,479	,746	,705
AF44	11,08	7,881	,414	,808
AF52	10,99	7,189	,576	,761

ATRACÇÃO ROMÂNTICA (itens:5, 25, 35, 45, 51)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	211	98,6
	Excluded ^a	3	1,4
	Total	214	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,704	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AR5	10,72	5,833	,474	,650
AR25	10,27	6,131	,476	,649
AR35	10,32	6,789	,315	,711
AR45	10,36	5,944	,513	,634
AR51	10,42	5,740	,529	,626

COMPORAMENTO (itens: 6, 16, 26, 36, 46)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	213	99,5
	Excluded ^a	1	,5
	Total	214	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,694	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
C6	11,52	4,402	,406	,667
C16	11,59	4,904	,423	,656
C26	11,62	4,246	,510	,616
C36	11,70	4,398	,550	,603
C46	11,69	4,817	,373	,675

AMIZADES ÍNTIMAS (itens:7, 17, 27, 37, 47)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	211	98,6
	Excluded ^a	3	1,4
	Total	214	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,760	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AI7	12,71	6,673	,578	,703
AI17	12,83	6,549	,602	,694
AI27	12,99	6,852	,352	,786
AI37	12,89	6,317	,609	,689
AI47	13,01	6,147	,548	,710

COMPETÊNCIA A LÍNGUA MATERNA (itens:8, 18, 28, 38, 48)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	214	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	214	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,525	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CLM8	10,89	4,162	,287	,473
CLM18	11,01	3,915	,404	,401
CLM28	11,10	3,976	,279	,480
CLM38	11,06	4,020	,344	,437
CLM48	11,10	4,624	,160	,545

COMPETÊNCIA A MATEMÁTICA (itens: 9, 19, 29, 39, 49)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	212	99,1
	Excluded ^a	2	,9
	Total	214	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,847	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CM9	9,69	7,950	,733	,793
CM19	9,82	8,821	,628	,823
CM29	9,70	8,399	,681	,808
CM39	9,60	8,743	,622	,824
CM49	9,66	9,108	,613	,826

AUTO-ESTIMA (itens: 10, 20, 30, 40, 50, 53)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	211	98,6
	Excluded ^a	3	1,4
	Total	214	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,627	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AE10	14,58	5,702	,341	,592
AE20	14,25	6,256	,245	,627
AE30	14,23	5,989	,364	,582
AE40	14,14	5,881	,432	,559
AE50	14,16	5,914	,389	,573
AE53	14,40	5,461	,398	,568

5.11 – Alfas de Cronbach das subescalas da escala de autoconceito e auto-estima

AUTOCONCEITO ACADÉMICO

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	209	97,7
	Excluded ^a	5	2,3
	Total	214	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,813	15

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CE1	36,31	37,638	,508	,797
CE11	36,29	36,842	,512	,796
CE21	36,27	37,784	,491	,798
CE31	36,42	38,167	,424	,802
CE41	36,28	36,961	,577	,793
CLM8	36,02	39,134	,275	,812
CLM18	36,13	40,194	,180	,818
CLM28	36,22	41,291	,043	,830
CLM38	36,17	39,739	,221	,815
CLM48	36,22	39,410	,258	,813
CM9	36,49	34,703	,602	,787
CM19	36,62	35,468	,591	,789
CM29	36,50	34,886	,626	,786
CM39	36,41	35,483	,576	,790
CM49	36,45	36,365	,543	,793

AUTOCONCEITO SOCIAL

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	210	98,1
	Excluded ^a	4	1,9
	Total	214	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,772	10

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AS2	28,46	19,245	,310	,770
AS12	28,47	18,394	,498	,746
AS22	28,70	19,333	,342	,765
AS32	28,67	18,537	,488	,747
AS42	28,73	19,201	,384	,760
AI7	28,34	17,919	,569	,737
AI17	28,46	17,771	,582	,734
AI27	28,61	18,898	,286	,777
AI37	28,52	17,772	,535	,740
AI47	28,64	17,829	,446	,752

AUTOCONCEITO DE APRESENTAÇÃO

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	204	95,3
	Excluded ^a	10	4,7
	Total	214	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,812	15

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CA3	37,00	41,310	,450	,799
CA13	37,20	41,695	,417	,801
CA23	37,44	45,380	,115	,821
CA33	37,03	44,945	,154	,819
CA43	37,15	41,959	,444	,800
AF4	36,85	41,909	,426	,801
AF14	37,05	39,978	,550	,791
AF24	37,09	39,667	,629	,786
AF44	37,16	41,565	,465	,798
AF52	37,06	41,001	,514	,795
AR5	37,50	40,586	,497	,795
AR25	37,05	41,278	,497	,796
AR35	37,10	42,808	,360	,805
AR45	37,13	42,191	,401	,802
AR51	37,18	41,568	,433	,800

5.12 – Alfas de Cronbach da escala de importância

AUTOCONCEITO ACADÊMICO

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	213	99,5
	Excluded ^a	1	,5
	Total	214	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,770	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
EI_CE_1	15,23	8,706	,551	,730
EI_CE_10	15,22	8,239	,511	,737
EI_CLM_8	15,36	9,138	,392	,765
EI_CLM_17	15,32	8,086	,604	,713
EI_CM_9	15,43	7,736	,591	,715
EI_CM_18	15,44	8,238	,458	,753

AUTOCONCEITO SOCIAL

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	213	99,5
	Excluded ^a	1	,5
	Total	214	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,429	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
EI_AS_2	9,39	2,797	,208	,390
EI_AS_11	9,38	2,832	,204	,393
EI_AI_7	9,37	2,318	,277	,318
EI_AI_16	9,14	2,769	,272	,331

AUTOCONCEITO DE APRESENTAÇÃO

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	211	98,6
	Excluded ^a	3	1,4
	Total	214	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,530	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
EI_CA_3	14,02	5,509	,295	,476
EI_CA_12	14,03	5,409	,269	,489
EI_AF_4	14,03	5,828	,188	,527
EI_AF_13	14,00	5,381	,331	,458
EI_AR_5	14,27	5,284	,334	,456
EI_AR_14	13,99	5,719	,252	,497

ANEXO 6 – Outputs da Apresentação dos Resultados

6.1 - Hipótese 1 (ansiedade e género)

Descriptive Statistics					
	Genero	MAT_REC	Mean	Std. Deviation	N
aula_ansiedade	Masculino	desempenho negativo	2,6979	,68916	47
		desempenho positivo	2,2682	,60174	58
		Total	2,4605	,67425	105
	Feminino	desempenho negativo	2,7039	,74528	38
		desempenho positivo	2,5016	,63221	71
		Total	2,5721	,67730	109
	Total	desempenho negativo	2,7006	,71046	85
		desempenho positivo	2,3966	,62723	129
		Total	2,5174	,67653	214
teste_ansiedade	Masculino	desempenho negativo	2,8947	,78266	47
		desempenho positivo	2,6968	,79666	58
		Total	2,7854	,79282	105
	Feminino	desempenho negativo	3,0612	,94062	38
		desempenho positivo	3,0002	,77308	71
		Total	3,0215	,83147	109
	Total	desempenho negativo	2,9692	,85563	85
		desempenho positivo	2,8638	,79525	129
		Total	2,9057	,81941	214

Multivariate Tests^b						
Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,942	1708,570 ^a	2,000	209,000	,000
	Wilks' Lambda	,058	1708,570 ^a	2,000	209,000	,000
	Hotelling's Trace	16,350	1708,570 ^a	2,000	209,000	,000
	Roy's Largest Root	16,350	1708,570 ^a	2,000	209,000	,000
Genero	Pillai's Trace	,020	2,105 ^a	2,000	209,000	,124
	Wilks' Lambda	,980	2,105 ^a	2,000	209,000	,124
	Hotelling's Trace	,020	2,105 ^a	2,000	209,000	,124
	Roy's Largest Root	,020	2,105 ^a	2,000	209,000	,124

MAT_REC	Pillai's Trace	,061	6,807 ^a	2,000	209,000	,001
	Wilks' Lambda	,939	6,807 ^a	2,000	209,000	,001
	Hotelling's Trace	,065	6,807 ^a	2,000	209,000	,001
	Roy's Largest Root	,065	6,807 ^a	2,000	209,000	,001
Genero * MAT_REC	Pillai's Trace	,007	,785 ^a	2,000	209,000	,457
	Wilks' Lambda	,993	,785 ^a	2,000	209,000	,457
	Hotelling's Trace	,008	,785 ^a	2,000	209,000	,457
	Roy's Largest Root	,008	,785 ^a	2,000	209,000	,457

a. Exact statistic

b. Design: Intercept + Genero + MAT_REC + Genero * MAT_REC

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	aula_ansiedade	6,474 ^a	3	2,158	4,979	,002
	teste_ansiedade	4,089 ^b	3	1,363	2,060	,107
Intercept	aula_ansiedade	1310,989	1	1310,989	3024,830	,000
	teste_ansiedade	1720,672	1	1720,672	2600,951	,000
Genero	aula_ansiedade	,727	1	,727	1,677	,197
	teste_ansiedade	2,797	1	2,797	4,228	,041
MAT_REC	aula_ansiedade	5,062	1	5,062	11,680	,001
	teste_ansiedade	,849	1	,849	1,284	,258
Genero * MAT_REC	aula_ansiedade	,655	1	,655	1,511	,220
	teste_ansiedade	,238	1	,238	,359	,550
Error	aula_ansiedade	91,016	210	,433		
	teste_ansiedade	138,927	210	,662		
Total	aula_ansiedade	1453,638	214			
	teste_ansiedade	1949,784	214			
Corrected Total	aula_ansiedade	97,490	213			
	teste_ansiedade	143,015	213			

a. R Squared = ,066 (Adjusted R Squared = ,053)

b. R Squared = ,029 (Adjusted R Squared = ,015)

6.2 - Hipótese 2 (emoções e género)

Descriptive Statistics

	MAT_REC	Genero	Mean	Std. Deviation	N
emoções_positivas_aula	desempenho negativo	Masculino	2,9012	,72015	47
		Feminino	2,9045	,72942	38
		Total	2,9027	,71998	85
	desempenho positivo	Masculino	3,4641	,55823	58
		Feminino	3,5080	,68507	71
		Total	3,4882	,62921	129
	Total	Masculino	3,2121	,69229	105
		Feminino	3,2976	,75494	109
		Total	3,2557	,72445	214
emoções_negativas_aula	desempenho negativo	Masculino	2,7102	,65929	47
		Feminino	2,7942	,69809	38
		Total	2,7477	,67413	85
	desempenho positivo	Masculino	2,1107	,62957	58
		Feminino	2,2254	,62457	71
		Total	2,1738	,62699	129
	Total	Masculino	2,3791	,70653	105
		Feminino	2,4237	,70280	109
		Total	2,4018	,70334	214
emoções_positivas_teste	desempenho negativo	Masculino	2,8464	,63064	47
		Feminino	2,5875	,81297	38
		Total	2,7306	,72504	85
	desempenho positivo	Masculino	3,3480	,51674	58
		Feminino	3,3737	,65512	71
		Total	3,3621	,59479	129
	Total	Masculino	3,1235	,62053	105
		Feminino	3,0996	,80391	109
		Total	3,1113	,71822	214
emoções_negativas_teste	desempenho negativo	Masculino	2,8035	,70856	47
		Feminino	2,9074	,75505	38
		Total	2,8499	,72716	85
	desempenho positivo	Masculino	2,2971	,67938	58
		Feminino	2,4607	,59136	71
		Total	2,3871	,63518	129
	Total	Masculino	2,5238	,73420	105

	Feminino	2,6164	,68389	109
	Total	2,5709	,70887	214

Multivariate Tests^b

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,985	3293,735 ^a	4,000	207,000	,000
	Wilks' Lambda	,015	3293,735 ^a	4,000	207,000	,000
	Hotelling's Trace	63,647	3293,735 ^a	4,000	207,000	,000
	Roy's Largest Root	63,647	3293,735 ^a	4,000	207,000	,000
MAT_REC	Pillai's Trace	,263	18,434 ^a	4,000	207,000	,000
	Wilks' Lambda	,737	18,434 ^a	4,000	207,000	,000
	Hotelling's Trace	,356	18,434 ^a	4,000	207,000	,000
	Roy's Largest Root	,356	18,434 ^a	4,000	207,000	,000
Genero	Pillai's Trace	,029	1,563 ^a	4,000	207,000	,185
	Wilks' Lambda	,971	1,563 ^a	4,000	207,000	,185
	Hotelling's Trace	,030	1,563 ^a	4,000	207,000	,185
	Roy's Largest Root	,030	1,563 ^a	4,000	207,000	,185
MAT_REC * Genero	Pillai's Trace	,021	1,093 ^a	4,000	207,000	,361
	Wilks' Lambda	,979	1,093 ^a	4,000	207,000	,361
	Hotelling's Trace	,021	1,093 ^a	4,000	207,000	,361
	Roy's Largest Root	,021	1,093 ^a	4,000	207,000	,361

a. Exact statistic

b. Design: Intercept + MAT_REC + Genero + MAT_REC * Genero

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	emoções_positivas_aula	17,630 ^a	3	5,877	13,107	,000
	emoções_negativas_aula	17,442 ^b	3	5,814	13,887	,000
	emoções_positivas_teste	21,863 ^c	3	7,288	17,389	,000
	emoções_negativas_teste	12,054 ^d	3	4,018	8,884	,000
Intercept	emoções_positivas_aula	2068,863	1	2068,863	4614,233	,000
	emoções_negativas_aula	1227,024	1	1227,024	2930,642	,000
	emoções_positivas_teste	1872,293	1	1872,293	4467,400	,000
	emoções_negativas_teste	1388,665	1	1388,665	3070,424	,000
MAT_REC	emoções_positivas_aula	17,238	1	17,238	38,446	,000

	emoções_negativas_aula	17,293	1	17,293	41,302	,000
	emoções_positivas_teste	21,015	1	21,015	50,143	,000
	emoções_negativas_teste	11,509	1	11,509	25,448	,000
Genero	emoções_positivas_aula	,028	1	,028	,063	,802
	emoções_negativas_aula	,500	1	,500	1,194	,276
	emoções_positivas_teste	,690	1	,690	1,645	,201
	emoções_negativas_teste	,906	1	,906	2,004	,158
MAT_REC * Genero	emoções_positivas_aula	,021	1	,021	,047	,829
	emoções_negativas_aula	,012	1	,012	,028	,866
	emoções_positivas_teste	1,027	1	1,027	2,450	,119
	emoções_negativas_teste	,045	1	,045	,100	,752
Error	emoções_positivas_aula	94,157	210	,448		
	emoções_negativas_aula	87,924	210	,419		
	emoções_positivas_teste	88,011	210	,419		
	emoções_negativas_teste	94,977	210	,452		
Total	emoções_positivas_aula	2380,039	214			
	emoções_negativas_aula	1339,839	214			
	emoções_positivas_teste	2181,457	214			
	emoções_negativas_teste	1521,511	214			
Corrected Total	emoções_positivas_aula	111,787	213			
	emoções_negativas_aula	105,367	213			
	emoções_positivas_teste	109,874	213			
	emoções_negativas_teste	107,031	213			

a. R Squared = ,158 (Adjusted R Squared = ,146)

b. R Squared = ,166 (Adjusted R Squared = ,154)

c. R Squared = ,199 (Adjusted R Squared = ,188)

d. R Squared = ,113 (Adjusted R Squared = ,100)

Descriptive Statistics

	MAT_REC	Genero	Mean	Std. Deviation	N
aula_prazer	desempenho negativo	Masculino	2,7695	,83307	47
		Feminino	2,7605	,79203	38
		Total	2,7655	,81018	85
	desempenho positivo	Masculino	3,2485	,73915	58
		Feminino	3,2659	,82925	71
		Total	3,2581	,78704	129
Total	Masculino	3,0341	,81466	105	
	Feminino	3,0897	,84803	109	

		Total	3,0624	,83034	214
aula_orgulho	desempenho negativo	Masculino	3,0238	,70515	47
		Feminino	3,1023	,88715	38
		Total	3,0589	,78773	85
	desempenho positivo	Masculino	3,5704	,57181	58
		Feminino	3,6620	,65612	71
		Total	3,6208	,61897	129
	Total	Masculino	3,3257	,68827	105
		Feminino	3,4669	,78768	109
		Total	3,3976	,74222	214
aula_ansiedade	desempenho negativo	Masculino	2,6979	,68916	47
		Feminino	2,7039	,74528	38
		Total	2,7006	,71046	85
	desempenho positivo	Masculino	2,2682	,60174	58
		Feminino	2,5016	,63221	71
		Total	2,3966	,62723	129
	Total	Masculino	2,4605	,67425	105
		Feminino	2,5721	,67730	109
		Total	2,5174	,67653	214
aula_esperança	desempenho negativo	Masculino	2,9309	,72410	47
		Feminino	2,8618	,80998	38
		Total	2,9000	,75981	85
	desempenho positivo	Masculino	3,6164	,59089	58
		Feminino	3,6373	,66486	71
		Total	3,6279	,63034	129
	Total	Masculino	3,3095	,73525	105
		Feminino	3,3670	,80566	109
		Total	3,3388	,77065	214
aula_ira	desempenho negativo	Masculino	2,7397	,82178	47
		Feminino	2,7251	,85199	38
		Total	2,7332	,83042	85
	desempenho positivo	Masculino	2,0230	,80306	58
		Feminino	1,9218	,73449	71
		Total	1,9673	,76470	129
	Total	Masculino	2,3438	,88339	105
		Feminino	2,2018	,86387	109
		Total	2,2715	,87434	214
aula_vergonha	desempenho negativo	Masculino	2,3778	,82402	47
		Feminino	2,4371	,98882	38

		Total	2,4043	,89633	85
	desempenho positivo	Masculino	1,8229	,68865	58
		Feminino	2,1878	,80428	71
		Total	2,0237	,77341	129
	Total	Masculino	2,0713	,79819	105
		Feminino	2,2747	,87663	109
		Total	2,1749	,84328	214
aula_desanimo	desempenho negativo	Masculino	2,7137	,73873	47
		Feminino	2,8342	,83286	38
		Total	2,7676	,77976	85
	desempenho positivo	Masculino	1,8900	,68644	58
		Feminino	1,9560	,70186	71
		Total	1,9264	,69304	129
	Total	Masculino	2,2587	,81792	105
		Feminino	2,2622	,85655	109
		Total	2,2605	,83585	214
aula_tedio	desempenho negativo	Masculino	3,0336	,87848	47
		Feminino	3,2734	,96287	38
		Total	3,1408	,91944	85
	desempenho positivo	Masculino	2,4992	1,08158	58
		Feminino	2,4554	1,01140	71
		Total	2,4751	1,03963	129
	Total	Masculino	2,7384	1,02654	105
		Feminino	2,7406	1,06489	109
		Total	2,7395	1,04379	214
teste_prazer	desempenho negativo	Masculino	2,7239	,72497	47
		Feminino	2,5026	,90269	38
		Total	2,6250	,81178	85
	desempenho positivo	Masculino	3,1782	,66899	58
		Feminino	3,2408	,73612	71
		Total	3,2127	,70471	129
	Total	Masculino	2,9748	,72752	105
		Feminino	2,9835	,86907	109
		Total	2,9792	,80088	214
teste_orgulho	desempenho negativo	Masculino	2,7660	,75247	47
		Feminino	2,4079	,93560	38
		Total	2,6059	,85306	85
	desempenho positivo	Masculino	3,2621	,62206	58
		Feminino	3,2310	,78696	71

		Total	3,2450	,71501	129
	Total	Masculino	3,0400	,72385	105
		Feminino	2,9440	,92551	109
		Total	2,9911	,83214	214
teste_ansiedade	desempenho negativo	Masculino	2,8947	,78266	47
		Feminino	3,0612	,94062	38
		Total	2,9692	,85563	85
	desempenho positivo	Masculino	2,6968	,79666	58
		Feminino	3,0002	,77308	71
		Total	2,8638	,79525	129
	Total	Masculino	2,7854	,79282	105
		Feminino	3,0215	,83147	109
		Total	2,9057	,81941	214
teste_esperança	desempenho negativo	Masculino	2,9681	,75966	47
		Feminino	2,6711	,93063	38
		Total	2,8353	,84828	85
	desempenho positivo	Masculino	3,6352	,57261	58
		Feminino	3,4683	,73519	71
		Total	3,5433	,66973	129
	Total	Masculino	3,3366	,73894	105
		Feminino	3,1904	,89034	109
		Total	3,2621	,82092	214
teste_ira	desempenho negativo	Masculino	2,8894	,81567	47
		Feminino	2,9158	,83457	38
		Total	2,9012	,81933	85
	desempenho positivo	Masculino	2,3310	,77487	58
		Feminino	2,1972	,67865	71
		Total	2,2574	,72368	129
	Total	Masculino	2,5810	,83736	105
		Feminino	2,4477	,80962	109
		Total	2,5131	,82412	214
teste_vergonha	desempenho negativo	Masculino	2,5641	,74976	47
		Feminino	2,5895	,93889	38
		Total	2,5754	,83444	85
	desempenho positivo	Masculino	2,0190	,68497	58
		Feminino	2,2408	,62828	71
		Total	2,1411	,66112	129
	Total	Masculino	2,2630	,76155	105
		Feminino	2,3624	,76531	109

		Total	2,3136	,76330	214
teste_desanimado	desempenho negativo	Masculino	2,8433	,81746	47
		Feminino	3,0239	,80862	38
		Total	2,9241	,81370	85
	desempenho positivo	Masculino	2,0815	,79284	58
		Feminino	2,3103	,75829	71
		Total	2,2074	,77938	129
	Total	Masculino	2,4225	,88598	105
		Feminino	2,5591	,84464	109
		Total	2,4921	,86584	214
teste_alivio	desempenho negativo	Masculino	3,0213	,78760	47
		Feminino	2,9167	,86624	38
		Total	2,9745	,82034	85
	desempenho positivo	Masculino	3,3897	,83501	58
		Feminino	3,7080	,74103	71
		Total	3,5649	,79754	129
	Total	Masculino	3,2248	,83089	105
		Feminino	3,4321	,86977	109
		Total	3,3304	,85526	214

Multivariate Tests^b

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,988	1030,119 ^a	16,000	195,000	,000
	Wilks' Lambda	,012	1030,119 ^a	16,000	195,000	,000
	Hotelling's Trace	84,523	1030,119 ^a	16,000	195,000	,000
	Roy's Largest Root	84,523	1030,119 ^a	16,000	195,000	,000
MAT_REC	Pillai's Trace	,407	8,369 ^a	16,000	195,000	,000
	Wilks' Lambda	,593	8,369 ^a	16,000	195,000	,000
	Hotelling's Trace	,687	8,369 ^a	16,000	195,000	,000
	Roy's Largest Root	,687	8,369 ^a	16,000	195,000	,000
Genero	Pillai's Trace	,128	1,790 ^a	16,000	195,000	,035
	Wilks' Lambda	,872	1,790 ^a	16,000	195,000	,035
	Hotelling's Trace	,147	1,790 ^a	16,000	195,000	,035
	Roy's Largest Root	,147	1,790 ^a	16,000	195,000	,035
MAT_REC * Genero	Pillai's Trace	,070	,915 ^a	16,000	195,000	,553
	Wilks' Lambda	,930	,915 ^a	16,000	195,000	,553
	Hotelling's Trace	,075	,915 ^a	16,000	195,000	,553

Roy's Largest Root	,075	,915 ^a	16,000	195,000	,553
--------------------	------	-------------------	--------	---------	------

a. Exact statistic

b. Design: Intercept + MAT_REC + Genero + MAT_REC * Genero

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	aula_prazer	12,443 ^a	3	4,148	6,480	,000
	aula_orgulho	16,574 ^b	3	5,525	11,514	,000
	aula_ansiedade	6,474 ^c	3	2,158	4,979	,002
	aula_esperança	27,263 ^d	3	9,088	19,230	,000
	aula_ira	30,388 ^e	3	10,129	16,061	,000
	aula_vergonha	11,745 ^f	3	3,915	5,884	,001
	aula_desanimo	36,703 ^g	3	12,234	22,917	,000
	aula_tedio	23,977 ^h	3	7,992	8,066	,000
	teste_prazer	18,851 ⁱ	3	6,284	11,205	,000
	teste_orgulho	23,652 ^j	3	7,884	13,369	,000
	teste_ansiedade	4,089 ^k	3	1,363	2,060	,107
	teste_esperança	28,429 ^l	3	9,476	17,287	,000
	teste_ira	21,825 ^m	3	7,275	12,437	,000
	teste_vergonha	11,251 ⁿ	3	3,750	6,979	,000
	teste_desanimo	28,671 ^o	3	9,557	15,319	,000
	teste_alivio	21,322 ^p	3	7,107	11,099	,000
Intercept	aula_prazer	1838,194	1	1838,194	2871,919	,000
	aula_orgulho	2261,202	1	2261,202	4712,475	,000
	aula_ansiedade	1310,989	1	1310,989	3024,830	,000
	aula_esperança	2156,769	1	2156,769	4563,993	,000
	aula_ira	1121,914	1	1121,914	1778,872	,000
	aula_vergonha	986,976	1	986,976	1483,387	,000
	aula_desanimo	1118,207	1	1118,207	2094,589	,000
	aula_tedio	1607,056	1	1607,056	1621,823	,000
	teste_prazer	1718,461	1	1718,461	3064,292	,000
	teste_orgulho	1724,781	1	1724,781	2924,737	,000
	teste_ansiedade	1720,672	1	1720,672	2600,951	,000
	teste_esperança	2057,496	1	2057,496	3753,423	,000
	teste_ira	1353,026	1	1353,026	2313,077	,000
	teste_vergonha	1122,822	1	1122,822	2089,450	,000

	teste_desanimo	1333,632	1	1333,632	2137,684	,000
	teste_alivio	2153,194	1	2153,194	3362,372	,000
MAT_REC	aula_prazer	12,277	1	12,277	19,181	,000
	aula_orgulho	15,506	1	15,506	32,316	,000
	aula_ansiedade	5,062	1	5,062	11,680	,001
	aula_esperanca	27,048	1	27,048	57,236	,000
	aula_ira	29,278	1	29,278	46,423	,000
	aula_vergonha	8,193	1	8,193	12,314	,001
	aula_desanimo	36,700	1	36,700	68,746	,000
	aula_tedio	23,175	1	23,175	23,388	,000
	teste_prazer	18,019	1	18,019	32,131	,000
	teste_orgulho	22,052	1	22,052	37,394	,000
	teste_ansiedade	,849	1	,849	1,284	,258
	teste_esperanca	27,171	1	27,171	49,567	,000
	teste_ira	20,661	1	20,661	35,322	,000
	teste_vergonha	10,121	1	10,121	18,835	,000
	teste_desanimo	27,585	1	27,585	44,217	,000
	teste_alivio	17,042	1	17,042	26,612	,000
Genero	aula_prazer	,001	1	,001	,001	,970
	aula_orgulho	,367	1	,367	,764	,383
	aula_ansiedade	,727	1	,727	1,677	,197
	aula_esperanca	,029	1	,029	,062	,804
	aula_ira	,170	1	,170	,269	,604
	aula_vergonha	2,281	1	2,281	3,428	,065
	aula_desanimo	,441	1	,441	,825	,365
	aula_tedio	,487	1	,487	,492	,484
	teste_prazer	,319	1	,319	,568	,452
	teste_orgulho	1,919	1	1,919	3,254	,073
	teste_ansiedade	2,797	1	2,797	4,228	,041
	teste_esperanca	2,727	1	2,727	4,974	,027
	teste_ira	,146	1	,146	,250	,618
	teste_vergonha	,775	1	,775	1,442	,231
	teste_desanimo	2,124	1	2,124	3,404	,066
	teste_alivio	,579	1	,579	,904	,343
MAT_REC * Genero	aula_prazer	,009	1	,009	,014	,907
	aula_orgulho	,002	1	,002	,004	,947
	aula_ansiedade	,655	1	,655	1,511	,220
	aula_esperanca	,103	1	,103	,217	,642
	aula_ira	,095	1	,095	,151	,698

	aula_vergonha	1,184	1	1,184	1,779	,184
	aula_desanimo	,038	1	,038	,071	,791
	aula_tedio	1,019	1	1,019	1,029	,312
	teste_prazer	1,022	1	1,022	1,822	,179
	teste_orgulho	1,355	1	1,355	2,297	,131
	teste_ansiedade	,238	1	,238	,359	,550
	teste_esperanca	,215	1	,215	,392	,532
	teste_ira	,326	1	,326	,556	,457
	teste_vergonha	,489	1	,489	,910	,341
	teste_desanimo	,029	1	,029	,047	,828
	teste_alivio	2,267	1	2,267	3,539	,061
Error	aula_prazer	134,412	210	,640		
	aula_orgulho	100,765	210	,480		
	aula_ansiedade	91,016	210	,433		
	aula_esperanca	99,238	210	,473		
	aula_ira	132,445	210	,631		
	aula_vergonha	139,724	210	,665		
	aula_desanimo	112,110	210	,534		
	aula_tedio	208,088	210	,991		
	teste_prazer	117,768	210	,561		
	teste_orgulho	123,842	210	,590		
	teste_ansiedade	138,927	210	,662		
	teste_esperanca	115,115	210	,548		
	teste_ira	122,839	210	,585		
	teste_vergonha	112,849	210	,537		
	teste_desanimo	131,012	210	,624		
	teste_alivio	134,480	210	,640		
Total	aula_prazer	2153,822	214			
	aula_orgulho	2587,721	214			
	aula_ansiedade	1453,638	214			
	aula_esperanca	2512,063	214			
	aula_ira	1266,994	214			
	aula_vergonha	1163,724	214			
	aula_desanimo	1242,311	214			
	aula_tedio	1838,151	214			
	teste_prazer	2036,045	214			
	teste_orgulho	2062,110	214			
	teste_ansiedade	1949,784	214			
	teste_esperanca	2420,780	214			

	teste_ira	1496,200	214			
	teste_vergonha	1269,591	214			
	teste_desanimo	1488,712	214			
	teste_alivio	2529,359	214			
Corrected Total	aula_prazer	146,855	213			
	aula_orgulho	117,339	213			
	aula_ansiedade	97,490	213			
	aula_esperanca	126,501	213			
	aula_ira	162,833	213			
	aula_vergonha	151,469	213			
	aula_desanimo	148,813	213			
	aula_tedio	232,065	213			
	teste_prazer	136,619	213			
	teste_orgulho	147,493	213			
	teste_ansiedade	143,015	213			
	teste_esperanca	143,544	213			
	teste_ira	144,663	213			
	teste_vergonha	124,100	213			
	teste_desanimo	159,683	213			
	teste_alivio	155,801	213			

- a. R Squared = ,085 (Adjusted R Squared = ,072)
b. R Squared = ,141 (Adjusted R Squared = ,129)
c. R Squared = ,066 (Adjusted R Squared = ,053)
d. R Squared = ,216 (Adjusted R Squared = ,204)
e. R Squared = ,187 (Adjusted R Squared = ,175)
f. R Squared = ,078 (Adjusted R Squared = ,064)
g. R Squared = ,247 (Adjusted R Squared = ,236)
h. R Squared = ,103 (Adjusted R Squared = ,091)
i. R Squared = ,138 (Adjusted R Squared = ,126)
j. R Squared = ,160 (Adjusted R Squared = ,148)
k. R Squared = ,029 (Adjusted R Squared = ,015)
l. R Squared = ,198 (Adjusted R Squared = ,187)
m. R Squared = ,151 (Adjusted R Squared = ,139)
n. R Squared = ,091 (Adjusted R Squared = ,078)
o. R Squared = ,180 (Adjusted R Squared = ,168)
p. R Squared = ,137 (Adjusted R Squared = ,125)

6.3 - Hipótese 3 (ansiedade e desempenho académico)

Descriptive Statistics

MAT_REC		Mean	Std. Deviation	N
aula_ ansiedade	desempenho negativo	2,7006	,71046	85
	desempenho positivo	2,3966	,62723	129
	Total	2,5174	,67653	214
teste_ ansiedade	desempenho negativo	2,9692	,85563	85
	desempenho positivo	2,8638	,79525	129
	Total	2,9057	,81941	214

Multivariate Tests^b

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,942	1707,380 ^a	2,000	211,000	,000
	Wilks' Lambda	,058	1707,380 ^a	2,000	211,000	,000
	Hotelling's Trace	16,184	1707,380 ^a	2,000	211,000	,000
	Roy's Largest Root	16,184	1707,380 ^a	2,000	211,000	,000
MAT_REC	Pillai's Trace	,060	6,690 ^a	2,000	211,000	,002
	Wilks' Lambda	,940	6,690 ^a	2,000	211,000	,002
	Hotelling's Trace	,063	6,690 ^a	2,000	211,000	,002
	Roy's Largest Root	,063	6,690 ^a	2,000	211,000	,002

a. Exact statistic

b. Design: Intercept + MAT_REC

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	aula_ ansiedade	4,734 ^a	1	4,734	10,819	,001
	teste_ ansiedade	,569 ^b	1	,569	,846	,359
Intercept	aula_ ansiedade	1331,261	1	1331,261	3042,675	,000
	teste_ ansiedade	1743,312	1	1743,312	2594,528	,000
MAT_REC	aula_ ansiedade	4,734	1	4,734	10,819	,001
	teste_ ansiedade	,569	1	,569	,846	,359
Error	aula_ ansiedade	92,756	212	,438		
	teste_ ansiedade	142,447	212	,672		
Total	aula_ ansiedade	1453,638	214			

	teste_ ansiedade	1949,784	214		
Corrected Total	aula_ ansiedade	97,490	213		
	teste_ ansiedade	143,015	213		

a. R Squared = ,049 (Adjusted R Squared = ,044)

b. R Squared = ,004 (Adjusted R Squared = -,001)

6.4 - Hipótese 4 (emoções e desempenho acadêmico)

Descriptive Statistics

	MAT_REC	Mean	Std. Deviation	N
emoções_positivas_aula	desempenho negativo	2,9027	,71998	85
	desempenho positivo	3,4882	,62921	129
	Total	3,2557	,72445	214
emoções_negativas_aula	desempenho negativo	2,7477	,67413	85
	desempenho positivo	2,1738	,62699	129
	Total	2,4018	,70334	214
emoções_positivas_teste	desempenho negativo	2,7306	,72504	85
	desempenho positivo	3,3621	,59479	129
	Total	3,1113	,71822	214
emoções_negativas_teste	desempenho negativo	2,8499	,72716	85
	desempenho positivo	2,3871	,63518	129
	Total	2,5709	,70887	214

Multivariate Tests^a

Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	
Intercept	Pillai's Trace	,985	3347,195 ^b	4,000	209,000	,000
	Wilks' Lambda	,015	3347,195 ^b	4,000	209,000	,000
	Hotelling's Trace	64,061	3347,195 ^b	4,000	209,000	,000
	Roy's Largest Root	64,061	3347,195 ^b	4,000	209,000	,000
MAT_REC	Pillai's Trace	,256	17,978 ^b	4,000	209,000	,000
	Wilks' Lambda	,744	17,978 ^b	4,000	209,000	,000
	Hotelling's Trace	,344	17,978 ^b	4,000	209,000	,000
	Roy's Largest Root	,344	17,978 ^b	4,000	209,000	,000

a. Design: Intercept + MAT_REC

b. Exact statistic

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	emoções_positivas_aula	17,569 ^a	1	17,569	39,531	,000
	emoções_negativas_aula	16,875 ^b	1	16,875	40,427	,000
	emoções_positivas_teste	20,433 ^c	1	20,433	48,432	,000
	emoções_negativas_teste	10,974 ^d	1	10,974	24,219	,000
Intercept	emoções_positivas_aula	2092,770	1	2092,770	4708,916	,000
	emoções_negativas_aula	1241,081	1	1241,081	2973,251	,000
	emoções_positivas_teste	1902,075	1	1902,075	4508,430	,000
MAT_REC	emoções_negativas_teste	1405,285	1	1405,285	3101,474	,000
	emoções_positivas_aula	17,569	1	17,569	39,531	,000
	emoções_negativas_aula	16,875	1	16,875	40,427	,000
	emoções_positivas_teste	20,433	1	20,433	48,432	,000
Error	emoções_negativas_teste	10,974	1	10,974	24,219	,000
	emoções_positivas_aula	94,219	212	,444		
	emoções_negativas_aula	88,492	212	,417		
	emoções_positivas_teste	89,441	212	,422		
Total	emoções_negativas_teste	96,058	212	,453		
	emoções_positivas_aula	2380,039	214			
	emoções_negativas_aula	1339,839	214			
	emoções_positivas_teste	2181,457	214			
Corrected Total	emoções_negativas_teste	1521,511	214			
	emoções_positivas_aula	111,787	213			
	emoções_negativas_aula	105,367	213			
	emoções_positivas_teste	109,874	213			
	emoções negativas teste	107,031	213			

a. R Squared = ,157 (Adjusted R Squared = ,153)

b. R Squared = ,160 (Adjusted R Squared = ,156)

c. R Squared = ,186 (Adjusted R Squared = ,182)

d. R Squared = ,103 (Adjusted R Squared = ,098)

6.5 - Hipótese 5 (emoções e auto-estima)

Correlations

		emoções_positivas_aula	emoções_negativas_aula	emoções_positivas_teste	emoções_negativas_teste	autoestima
emoções_positivas_aula	Pearson Correlation	1	-,484**	,766**	-,154*	,226**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,024	,001
	N	214	214	214	214	214
emoções_negativas_aula	Pearson Correlation	-,484**	1	-,437**	,745**	-,415**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000
	N	214	214	214	214	214
emoções_positivas_teste	Pearson Correlation	,766**	-,437**	1	-,200**	,293**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,003	,000
	N	214	214	214	214	214
emoções_negativas_teste	Pearson Correlation	-,154*	,745**	-,200**	1	-,376**
	Sig. (2-tailed)	,024	,000	,003		,000
	N	214	214	214	214	214
autoestima	Pearson Correlation	,226**	-,415**	,293**	-,376**	1
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,000	,000	
	N	214	214	214	214	214

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

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

6.6 - Hipótese 6 (emoções e autoconceito)

Correlations

		AC_académico	emoções_positiv as_aula	emoções_negativ as_aula	emoções_positiv as_teste	emoções_negati vas_teste
AC_académico	Pearson Correlation	1	,385**	-,522**	,509**	-,448**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
	N	214	214	214	214	214
emoções_positivas_aula	Pearson Correlation	,385**	1	-,484**	,766**	-,154*
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,024
	N	214	214	214	214	214
emoções_negativas_aula	Pearson Correlation	-,522**	-,484**	1	-,437**	,745**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000
	N	214	214	214	214	214
emoções_positivas_teste	Pearson Correlation	,509**	,766**	-,437**	1	-,200**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,003
	N	214	214	214	214	214
emoções_negativas_teste	Pearson Correlation	-,448**	-,154*	,745**	-,200**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,024	,000	,003	
	N	214	214	214	214	214

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

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