

Fábio Gonçalves¹
Adriana Mendes²
Joana Vieira dos Santos³

Recebido: 01-08-2017 | Aprovado: 30-08-2017

DOI: <https://doi.org/10.23882/OM07-2017-10-03>

ANSIEDADE E SATISFAÇÃO COM A VIDA

Estudo das relações numa amostra de estudantes portugueses

Resumo: A investigação relativa a ansiedade na infância e adolescência torna-se bastante pertinente devido à prevalência e aos sintomas incapacitantes associados. Este estudo procura compreender as relações entre ansiedade, satisfação com a vida e satisfação com a escola. A amostra é constituída por 112 estudantes, com idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos. Os instrumentos apresentam boa consistência interna. As subescalas de ansiedade apresentaram correlações negativas com a satisfação com a vida. As subescalas de *coping* ansioso e perfeccionismo apresentaram correlações positivas com a satisfação com a escola. Foram encontradas diferenças significativas em função do género e idade. A ansiedade mostrou-se significativamente explicativa da satisfação com a vida e satisfação com a escola. Os resultados revelaram-se importantes para investigações futuras acerca das potencialidades associadas à ansiedade e perfeccionismo. São ainda assinaladas limitações e novas propostas a desenvolver.

Palavras-chave: Ansiedade; satisfação com a vida; satisfação com a escola; infância; adolescência; estudantes portugueses.

ANXIETY AND SATISFACTION WITH LIFE

Study of the relationships in a sample of Portuguese students

Abstract: Research on anxiety in childhood and adolescence becomes quite relevant because of the prevalence and associated disabling symptoms. This study tries to understand the relationships between anxiety, satisfaction with life and satisfaction with school. The sample consists of 112 students, aged between 11 and 17 years. The instruments have good internal consistency. The anxiety subscales presented negative correlations with life satisfaction. The subscales of anxious coping and perfectionism showed positive correlations with satisfaction and satisfaction with the school. Significant differences were found according to gender and age. Anxiety was shown to be significantly explanatory of life satisfaction and satisfaction with school. The results proved to be important for future research into the potentialities associated with anxiety and perfectionism. Limitations and new proposals are also highlighted.

Keywords: Anxiety; satisfaction with life; satisfaction with school; childhood; adolescence; Portuguese students.

¹ Licenciado em Psicologia pela Universidade do Algarve (Portugal)
(fabiogxk@hotmail.com)

² Licenciada em Psicologia pela Universidade do Algarve (Portugal)
(adrianamendes_1996@hotmail.com)

³ Doutorada em Psicologia das Organizações pela Universidade do Algarve (Portugal)
(jcsantos@ualg.pt)

1. INTRODUÇÃO

1.1. Ansiedade

A ansiedade é um estado subjetivo de medo, apreensão ou tensão. Hartmann (2017) define-a como a tensão ou medo exacerbado que causa desconforto psicológico ou físico. O mesmo autor distingue ainda entre ansiedade normal e patológica. Quando existe uma confrontação com uma situação naturalmente assustadora, ameaçadora ou stressante, a ansiedade é uma reação compreensível e normal. Por outro lado, quando esta surge sem “provocação” ou é considerada excessiva para a situação/estímulo em questão, pode ser considerado como patológica. O autor sublinha, também, que a ansiedade “normal” é de grande utilidade para o indivíduo, pois é uma reação que permite alertar para situações de possível perigo e pode também aumentar o desempenho físico e psicológico. Já a ansiedade excessiva/patológica diminui a performance do indivíduo e resulta em desconforto físico e emocional.

Copeland e colegas (2009), citados em Platt, Williams e Ginsburg (2016), estimaram que 20% dos indivíduos, aos 26 anos, se enquadra nos critérios de perturbação de ansiedade. Devido ao estado atual da economia e das constantes notícias desconfortantes (e.g. ataques terroristas, alterações climáticas e epidemias) tem-se verificado um aumento significativo de pessoas que, por todo o mundo, exibem sintomas de ansiedade, tais como alterações dos padrões do sono, nervosismo e dores de cabeça (Frazzeto, 2014).

1.1.1. Ansiedade na infância

Odriozola (2001) considera que as perturbações de ansiedade na infância são de especial interesse devido à sua elevada prevalência nesta faixa etária e pelos sintomas incapacitantes pelos quais são caracterizadas. Segundo a autora, grande parte das crianças passa por medos pouco significativos e transitórios, característicos de uma determinada fase desenvolvimental e, tal como nos adultos, a ansiedade na criança funciona como um sistema de alarme que a protege de situações perigosas. No entanto, quando esta é excessiva e de grande duração, não específica para a sua idade ou interfere significativamente no quotidiano da criança, é considerada como patológica.

Polanczyk, Salum, Sugaya, Caye e Rohde (2015) apresentam os seguintes dados estatísticos: É estimado que, mundialmente 6,5% dos indivíduos com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos sofram de pelo menos 1 dos 11 subtipos de ansiedade (i.e., ansiedade generalizada, perturbação de pânico, agorafobia, ansiedade de separação, ansiedade social, fobia específica, mutismo seletivo, perturbação de ansiedade induzida por substância/medicamento, perturbação de ansiedade relacionada com outra condição médica, outra perturbação de ansiedade específica e perturbação de ansiedade não especificada).

Borges, Manso, Tomé e Matos (2008) apresentam como características mais comuns da ansiedade na infância e adolescência o medo desproporcional e hiperbolizado relativamente ao insucesso e uma variedade de perigos, que se acompanham por sintomas como as náuseas, tremores e diferentes sinais psicossomáticos, tais como a taquicardia, a transpiração e agitação psicomotora - que levam, por sua vez, a comportamentos de evitamento.

Cury (2015) considera como sintomas mais preocupantes da ansiedade nos estudantes, as dores de cabeça e musculares, o cansaço extremo, a irritabilidade, o sofrimento por antecipação, a intolerância a contrariedades, os défices de concentração e de memória e os distúrbios de sono.

Ao procurarmos diferenças entre géneros, grande parte da literatura confirma a hipótese de que as raparigas são mais ansiosas do que os rapazes. Já March, Parker, Sullivan, Stallings e Conners (1997) notaram uma diferença da ansiedade em termos de género, com as raparigas a apresentarem maiores níveis de ansiedade comparativamente aos rapazes. Borges e colegas (2008) estudaram crianças e jovens dos 10 aos 22 anos de idade e concluíram que os participantes mais velhos apresentavam maiores níveis de ansiedade e que as raparigas apresentavam níveis de ansiedade superiores aos dos rapazes.

De notar uma relação importante entre ansiedade e perfeccionismo bastante assinalada na literatura. O perfeccionismo não adaptativo tem sido frequentemente associado a pressão exagerada para ultrapassar os erros, desordens emocionais (*stress*, ansiedade e ira ou raiva), depressão, problemas de autoestima e desordens alimentares (Cruz, Varela, & Cabanelas, 2010).

Considerando a relação entre ansiedade e satisfação com a vida, a literatura aponta para a existência de uma relação inversa entre estas duas variáveis. Dryman, Gardner, Weeks e Heimberg (2016) consideram que, tendo em conta a relação da ansiedade com as dificuldades de funcionamento em diversas áreas da vida do indivíduo, é bastante concebível que indivíduos com maiores níveis de ansiedade apresentem menores níveis de satisfação com a vida. Estes autores estudaram a relação entre a ansiedade social e a satisfação com a vida e referem existir fortes evidências de que quanto maior a severidade da sintomatologia, menor a satisfação com a vida. Consequentemente, é expectável que os níveis de satisfação com a vida se elevem em conjunto com tratamentos que se direccionam à redução de sintomatologia ansiosa.

As perturbações de ansiedade na infância e adolescência traduzem dificuldades significativas no contexto escolar, nas relações familiares e em outras relações sociais, o que implica um entendimento claro do modo como estas se apresentam nas crianças e adolescentes, de forma desenvolver e melhorar tratamentos eficientes (Waite & Creswell, 2014).

1.2. Satisfação com a Vida

A satisfação com a vida é descrita como a componente cognitiva ou avaliativa do bem-estar subjetivo (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985). Simões (1992) apresenta três noções principais para uma caracterização completa da satisfação com a vida: (1) a satisfação com a vida envolve um juízo subjetivo que o sujeito realiza sobre a qualidade da própria vida; (2) ao contrário de muitos constructos que indicam a saúde mental, a satisfação com a vida baseia-se em aspetos positivos da vida do sujeito e não à ausência de aspetos negativos; e (3), a satisfação com a vida requer uma avaliação global das várias áreas da vida do indivíduo.

Nas crianças, a aplicação deste constructo determinou a conceptualização de um conceito com significado psicológico próprio, o qual integra vários domínios específicos, possibilitando à criança um julgamento em diferentes valências da sua vida (e.g. amizades, família, escola) (Huebner, 1994).

Giacomini e Hutz (2008) observaram uma diminuição da satisfação com a vida com o passar dos anos (crianças mais novas apresentavam níveis de satisfação superiores) e que tendo em conta a escola (pública ou privada), os alunos de escolas privadas apresentaram maior satisfação nas diferentes dimensões comparativamente aos alunos de escolas públicas. Não foram encontradas diferenças significativas tendo em conta o género da amostra.

Já no estudo de Raboteg-Sarić, Brajša-Žganec e Šakić (2008) os rapazes apresentam níveis superiores significativos de satisfação com a vida. No estudo de Al-Attayah e Nasser (2016) as raparigas apresentavam níveis de satisfação com a vida significativamente superiores aos dos rapazes. Quando o fator de variabilidade foi a idade, os autores não encontraram diferenças dignas de significado estatístico.

Sendo assim, podemos referir que os resultados não são consistentes tendo em conta as diferenças de género e idade da amostra na satisfação com a vida.

A satisfação com a vida tem sido associada a um conjunto significativo de outras variáveis e às diferentes dimensões da vida do indivíduo (*e.g.* pessoal, social, laboral, académico, entre outros).

Suldo e Huebner (2004) citados em Saxe e Vieira (2012) concluíram que estudantes com maior satisfação com a vida estariam menos dispostos a desenvolver problemas externalizantes após terem sido confrontados com eventos de vida adversos, o que indica que a satisfação com a vida é um fator protetor contra as consequências de eventos potencialmente stressantes.

Um estudo recente, desenvolvido por Antaramian (2017), identifica relações relevantes entre a satisfação com a vida e outras variáveis pessoais, académicas, ocupacionais e de saúde. Em termos pessoais, indivíduos com mais satisfação com a vida apresentam mais relações sociais positivas, maior suporte social e maior satisfação com o casamento. Ao nível educacional, maior satisfação com a vida está positivamente relacionada com um maior envolvimento e realização académicos, maior satisfação com experiências académicas, expectativas académicas mais positivas, autoeficácia académica elevada e menos stress académico. Assim, os estudantes com maior satisfação com a vida parecem ter mais vantagens, comparativamente aos colegas menos satisfeitos, em termos de desempenho académico (maior envolvimento académico, maior autoeficácia académica, menos stress académico e notas superiores). Ao nível ocupacional, indivíduos com mais satisfação com a vida revelam um melhor desempenho no seu trabalho, maior satisfação com as suas carreiras, maior compromisso organizacional e menores intenções de abandonarem o seu emprego. Em termos de saúde e longevidade, maior satisfação com a vida tem sido associada com menores riscos de mortalidade e melhores níveis gerais de saúde física.

1.3. Satisfação com a Escola

Hoje em dia as crianças passam a grande parte do seu dia na escola ou a realizar atividades do foro académico, o que torna a escola um espaço/contexto de extrema importância na vida da criança, que contribui ativamente para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e comportamental (Saxe & Vieira, 2012).

A satisfação com a escola tem sido estudada como um dos componentes da satisfação com a vida nas crianças (Giacomoni & Hutz, 2008). Huebner (1994) define satisfação escolar como a avaliação cognitiva realizada pelos alunos direcionada à sua vida escolar.

Fernandes, Vasconcelos-Raposo, Bertelli e Almeida (2011) verificaram que a satisfação com a escola diminui ao longo da idade.

Ferguson, Kasser e Jahng (2010) compararam amostras de estudantes de 3 países (Coreia do Sul, E.U.A e Dinamarca) tendo em conta a satisfação escolar. A idade estava positivamente correlacionada com a satisfação com a escola nos estudantes dinamarqueses enquanto que na amostra americana se encontrava negativamente correlacionada. Tendo em conta as diferenças de género, nas amostras sul coreana e americana, não foram assinaladas diferenças significativas na satisfação escolar. No entanto, na amostra dinamarquesa, as raparigas relatavam maior satisfação a escola, diferenciando-se significativamente dos rapazes.

Podemos depreender que a literatura não apresenta consenso no que toca às diferenças de género ou idade na satisfação com a escola.

A baixa satisfação com a escola é um problema atual e preocupante (Clipa, Mihalache & Serdenciuc, 2016). Os motivos que os autores sugerem para esta problemática passam pelo facto de que os alunos não possuem os conhecimentos/competências necessários para realizar as tarefas que lhes são concedidas, os pais encontram-se pouco interessados e envolvidos na vida escolar dos seus filhos, os materiais que lhes facultados são reduzidos e de pouca qualidade e os professores comunicam pouco e reforçam de forma reduzida os alunos.

No estudo de Fernandes e colaboradores (2011) os autores denotaram correlações positivas entre a satisfação com a escola e diversas dimensões constituintes do bem-estar psicológico (*e.g.* autonomia, crescimento pessoal, objetivos na vida) e relações parentais positivas.

Clipa e colaboradores (2016) estudaram alguns fatores (classificações escolares, envolvimento familiar e envolvimento dos professores) que influenciam a satisfação com a escola. Concluíram que quanto mais elevadas as classificações escolares, mais satisfeitos os alunos se encontram com a escola. Percebeu-se, também, que a satisfação escolar do aluno aumenta em proporção direta com o envolvimento familiar. Por fim, notou-se que a satisfação dos alunos com a escola estava positivamente correlacionada com o envolvimento dos professores.

É importante notar que a literatura aponta para uma relação positiva entre a satisfação escolar e a satisfação com a vida (*e.g.* Casas *et al.*, 2014). No entanto, não conseguimos encontrar investigações que procurassem verificar a relação entre a ansiedade e a satisfação com a escola.

1. PERTINÊNCIA DO ESTUDO E HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

O estudo da ansiedade na infância/adolescência é de extrema pertinência, tanto pela sua prevalência elevada nestas fases desenvolvimentais bem como pelos sintomas incapacitantes

característicos que resultam em dificuldades nas relações familiares e de pares, no contexto escolar e em atividades do quotidiano (Cury, 2015; Odriozola, 2001; Waite & Creswell, 2014)

Portanto, os constructos que escolhemos analisar na nossa investigação têm a sua pertinência verificada pela literatura científica. A relação negativa entre a ansiedade e a satisfação com a vida tem sido sistematicamente verificada pela literatura (*e.g.* Dryman *et al.*, 2016). A relação entre a satisfação com a vida e a satisfação com a escola também tem sido alvo de várias investigações que confirmam a relação positiva entre estas variáveis (*e.g.* Casas *et al.*, 2014). No entanto, a relação entre ansiedade e satisfação com a escola não tem sido suficientemente abordada pela literatura científica. Deste modo, é nosso objetivo analisar o contributo explicativo (negativo) da ansiedade social sobre a satisfação com a vida e a satisfação com a escola.

A pertinência do nosso estudo prende-se, então, pela escassez de estudos existentes que clarifiquem a associação entre estes, em termos de significância e direção. Procuramos então averiguar a existência de algum tipo de relação entre estes constructos, bem como verificar as relações já comprovadas entre as outras variáveis.

Sendo assim, as hipóteses que colocamos são as seguintes:

H1: As dimensões de ansiedade correlacionam-se negativamente com a satisfação com a vida.

H2: A satisfação com a vida correlaciona-se positivamente com a satisfação com a escola.

H3: A satisfação com escola correlaciona-se negativamente com as dimensões da ansiedade.

3. MÉTODO

3.1. Participantes

No presente estudo, participaram 112 estudantes com idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos, sendo 48 (42,9%) do género masculino e 64 (57,1%) do género feminino, com uma média de idades de 12,65 ($DP=1,40$) anos. Os participantes são estudantes de uma escola básica do 2.º e 3.º ciclos, no distrito do Algarve.

Dos alunos que participaram, 11 (9,8%) frequentavam o 5.º ano, 13 (11,6%) o 6.º ano, 55 (49,1%) o 7.º ano, 25 (22,3%) o 8.º ano, sete (6,3%) o 9.º ano escolaridade e um (0,9%) aluno um Curso de Educação e Formação (CEF). Apenas 19 (17%) participantes afirmaram já terem ficado retidos ao longo do seu percurso escolar.

No que respeita à distribuição dos participantes em função da idade, 44,6% ($n=50$) tem entre 10 e 12 anos inclusive e 55,4% ($n=62$) tem 13 anos ou mais.

3.2. Instrumentos

A bateria de instrumentos incluiu um questionário demográfico e três medidas psicológicas. O questionário, especificamente construído para caracterização demográfica da amostra, incluía perguntas sobre a idade, o sexo, o ano de escolaridade e as retenções escolares.

A ansiedade foi avaliada pela *Multidimensional Anxiety Scale for Children* (MASC; March et al., 1997), uma medida de autoavaliação para medir diferentes dimensões da ansiedade em crianças e adolescentes, dos oito aos 19 anos de idade. É constituída por 39 itens, com formato de resposta tipo *Likert* de quatro pontos (do “Nunca ou quase nunca é verdade” ao “Frequentemente é verdade”), distribuídos por quatro fatores que avaliam a ansiedade social (medo de humilhação e medo de desempenho público); evitamento prejudicial (perfeccionismo e *coping* ansioso); sintomas físicos (tensão e somáticos); ansiedade de separação e pânico.

Para os quatro fatores da MASC, observamos valores que revelam boa consistência interna (e.g., 0,87; 0,73). Ao serem considerados os subfactores são encontrados alguns valores de consistência interna ligeiramente mais baixos (e.g., 0,67; 0,77). O subfactor com um alfa mais baixo é o perfeccionismo (0,55), no entanto, importa denotar que, em estudos anteriores, este também constitui o fator com valores mais baixos dos esperados (e.g. Borges et al., 2008)

Para medir a satisfação com a vida foi utilizada a *Satisfaction with Life Scale* (Diener et al., 1985), adaptada por Simões (1992). A escala é composta por cinco itens, numa escala de *Likert* de 5 pontos, de 1 (discordo muito) a 5 (concordo muito). Na adaptação supramencionada o alfa de *Cronbach* foi de 0,77 enquanto no presente foi de 0,87, revelando boa consistência interna em ambos os casos.

Giacomoni e Hutz (2008) desenvolveram uma Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças, que inclui seis dimensões: self; self-comparado; não-violência; família; amizade; escola. No presente estudo utilizámos apenas a subescala associada ao domínio da escola para avaliar a satisfação com a escola. A subescala incluía sete itens numa escala de *Likert* de 1 (Nunca) a 4 (Quase sempre). No estudo supramencionado, o alfa de *Cronbach* foi de 0,83, enquanto que no presente foi de 0,85, revelando boa consistência interna em ambos os casos.

3.3. Procedimento

A presente investigação integra-se num projeto internacional que se debruça sobre a avaliação do impacto psicológico da prática de meditação nas escolas, o Projeto EUROPE - *Ensuring Unity and Respect as Outcomes for the People of Europe*, aprovado no âmbito do Programa Erasmus+. Para o efeito, foram solicitadas as autorizações necessárias à recolha de dados junto da direção da escola e dos encarregados de educação. Os questionários foram entregues em formato de papel e preenchidos em contexto de sala de aula. As questões de ética e anonimato foram asseguradas.

Posteriormente, a informação recolhida foi analisada, recorrendo ao processamento de dados com recurso ao programa SPSS – *Statistical Package for Social Sciences* (versão 23), e a significância foi assumida ao nível de 0,05. Foram realizadas estatísticas descritivas, correlacionais e inferenciais.

4. RESULTADOS

Para o presente estudo, tendo em conta os constituintes da MASC, foram considerados apenas os subfactores das escalas (medo de humilhação, medo de desempenho público,

perfeccionismo, *coping* ansioso, tensão e somático), e, ainda, o fator ansiedade de separação, visto não ser constituído por nenhuma subescala.

4.1. Estatística descritiva

Na Tabela 1 estão presentes os valores mínimos e máximos, a média e o desvio padrão para cada dimensão da MASC, para a satisfação com a vida e a satisfação com a escola.

Nas dimensões da MASC, é de notar que excetuando as dimensões do perfeccionismo e *coping* ansioso que se encontram ligeiramente acima do ponto médio (6 e 7 respetivamente), todas as outras dimensões se encontram abaixo do seu ponto médio respetivo. Para a satisfação com a vida (ponto médio=15) verificamos que a média se encontra acima deste. Da mesma forma, para a satisfação com a escola (ponto médio=18,5) averiguamos que a média se encontra acima.

Tabela 1
Estatísticas descritivas e matriz de correlações de Pearson para as variáveis em estudo

	Mín.	Máx.	M	DP	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1.MASC_H	0	15	5,32	4,76	1	.45**	.43**	.24*	.54**	.46**	.42**	-.40**	-.05
2.MASC_DP	0	12	4,63	3,10		1	.40**	.25**	.47**	.51**	.44**	-.26**	-.09
3.MASC_Pf	0	12	6,97	2,78			1	.52**	.22*	.26**	.30**	.07	.29**
4.MASC_CA	0	14	7,81	3,40				1	.09	.02	.30**	.12	.23*
5.MASC_T	0	16	4,37	4,19					1	.63**	.19*	-.48**	-.23*
6.MASC_S	0	15	3,45	3,72						1	.24*	-.30**	-.18
7.MASC_SP	0	17	7,21	4,19							1	-.04	-.02
8.SWLS	5	25	19,21	4,85								1	.57**
9.SwS	9	28	22,28	4,25									1

Legenda: MASC_H – medo de humilhação, MASC_P – medo de desempenho público, MASC_Pf – perfeccionismo, MASC_CA – *coping* ansioso, MASC_T – sintomas de tensão, MASC_S – sintomas somáticos, MASC_FS – ansiedade separação/pânico, SWLS – satisfação com a vida; SwS – Satisfação com a escola, Mín. – mínimo, Máx. – máximo.

4.2. Estatística correlacional

Na Tabela 1, estão também apresentados os resultados das correlações entre as dimensões da ansiedade com a satisfação com a vida e com a satisfação com a escola.

Em primeiro lugar, é relevante notar que as dimensões da MASC apresentam correlações estatisticamente significativas e positivas entre si, o que está suportado no facto de estas partilharem a mesma base teórica. Excetuam-se dois casos que não apresentam correlações estatisticamente significativas, a correlação entre o subfactor *coping* ansioso com a tensão ($r = .09$; $p = .330$) e com o somático ($r = .02$; $p = .868$).

A satisfação com vida apresenta correlações estatisticamente significativas e em sentido negativo com algumas das dimensões da MASC, nomeadamente com o subfactor humilhação ($r = -.40$), desempenho público ($r = -.26$), tensão ($r = -.48$) e somático ($r = -.30$).

A satisfação com a escola apresenta correlações estatisticamente significativas, positivas e fracas com os subfactores da MASC, perfeccionismo ($r = .29$) e *coping* ansioso ($r = .23$), e uma relação em sentido inverso, igualmente de fraca intensidade, com a tensão ($r = -.23$).

Por fim, a satisfação com a vida apresenta uma correlação estatisticamente significativa, positiva e moderada, com a satisfação com a escola ($r=.57$).

4.3. Análise de variância (sexo e idade)

Suportados nas evidências (e suas discrepâncias) mencionadas na literatura revista, optámos por analisar de resultados nas variáveis em função do género e da idade.

Considerando o factor género encontramos, apenas, uma diferença estatisticamente significativa no subfactor ansiedade de separação (Feminino, $M= 8,05$, $DP=4,33$; Masculino, $M=6,08$, $DP=3,75$; $t= 2,567$; $p= .012$). Por este motivo, optámos por não apresentar uma tabela correspondente.

Na Tabela 2, pode-se observar as médias, desvios-padrão e respetiva análise de variância em função do grupo etário.

Tabela 2

Diferenças de médias, por grupos etários, para as variáveis em estudo

	Até aos 12 anos (n=50)		Mais de 12 anos (n=62)		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
MASC_H	4,82	5,28	5,73	4,30	-0,980	.330
MASC_DP	4,72	3,26	4,56	2,98	0,261	.795
MASC_Pf	7,60	2,88	6,47	2,60	2,159	.033
MASC_CA	8,88	3,51	6,95	3,07	3,056	.003
MASC_T	3,40	4,03	5,16	4,19	-2,259	.026
MASC_S	2,94	2,99	3,85	4,20	-1,297	.197
MASC_SP	7,12	4,17	7,27	4,24	-0,193	.847
SWLS	21,32	3,07	17,52	5,36	4,462	.000
SwS	24,04	3,62	20,85	4,22	4,298	.000

Legenda: MASC_H – medo de humilhação, MASC_P – medo de desempenho público, MASC_Pf – perfeccionismo, MASC_CA – *coping* ansioso, MASC_T – sintomas de tensão, MASC_S – sintomas somáticos, MASC_FS – ansiedade separação/pânico, SWLS – satisfação com a vida; SwS – satisfação com a escola.

A leitura dos dados sugere-nos diferenças estatisticamente significativas favoráveis aos alunos com idade até 12 anos nos subfactores perfeccionismo ($t=2,159$; $p=.033$), *coping* ansioso ($t=3,056$; $p=.003$) da MASC, bem como nas dimensões da satisfação com a vida ($t=4,462$; $p\leq.000$) e da satisfação com a escola ($t=2,298$; $p\leq.000$).

Os alunos com 13 ou mais anos de idade apresentam valores superiores e estatisticamente significativos apenas no subfactor da tensão ($t=-2,259$; $p=.026$).

Tabela 3

Análise de Regressão para a satisfação com a vida e para a satisfação com a escola.

Variáveis Preditoras	Satisfação com a vida				Satisfação com a escola			
	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 1		Modelo 2	
	β	p	β	p	β	p	β	p
Idade	.01	.967	.25	.229	.10	.655	.27	.234
Sexo	.14	.117	.08	.343	.20	.024	.16	.075
Ano	-.23	.243	-.30	.082	-.31	.103	-.37	.052
Retenções	-.28	.023	-.32	.004	-.30	.012	-.29	.018
MASC_H			-.38	.000			-.03	.814
MASC_DP			-.21	.042			-.16	.175
MASC_Pf			.19	.057			.29	.010
MASC_AC			.09	.329			.10	.346
MASC_T			-.25	.033			-.11	.385
MASC_S			.12	.289			-.03	.801
MASC_SP			.13	.149			-.02	.834
F	5,564	.000	6,887	.000	6,609	.000	3,926	.000
R^2	.172		.143		.198		.302	
R^2 Ajustado	.141		.368		.168		.225	

Legenda: MASC_H – medo de humilhação, MASC_P – medo de desempenho público, MASC_Pf – perfeccionismo, MASC_CA – *coping* ansioso, MASC_T – sintomas de tensão, MASC_S – sintomas somáticos, MASC_FS – ansiedade separação/pânico, SWLS – satisfação com a vida; SwS – satisfação com a escola.

a. Estatística inferencial

Na Tabela 3 são apresentados os resultados das regressões hierárquicas, demonstrando-se como é que as variáveis demográficas e as dimensões da ansiedade explicam a satisfação com a vida e a satisfação com a escola. Elaborámos uma equação de regressão com dois blocos que aplicamos a cada uma das variáveis de satisfação. No primeiro modelo foram inseridas as variáveis demográficas (idade, sexo, ano de escolaridade e retenções). No segundo modelo acrescentaram-se as variáveis das dimensões da MASC.

Tomando por referência a satisfação com a vida como variável dependente, verificámos que o conjunto das variáveis explicam 43,1% da variância ($F=6,887$; $p \leq .000$), 36,8% se considerarmos os valores corrigidos apresentados por R^2 Ajustado. Especificamente o Modelo 1 explica 17,2% ($F=5,564$; $p \leq .000$), e assinala como preditor estatisticamente significativo o número de retenções ($\beta = -.28$; $p=.023$), em associação inversa. A introdução do bloco 2 faz sobressair como preditores da satisfação com a vida, todos em sentido negativo, por ordem decrescente, a humilhação ($\beta=-0,38$; $p \leq .000$), as retenções ($\beta = -.32$; $p=.004$), a tensão ($\beta=-0,25$; $p=.033$) e o desempenho público ($\beta=-0,34$; $p=.042$). A juntar-se a estas variáveis, os nossos dados sugerem um contributo estatisticamente marginal por parte do subfactor do perfeccionismo ($\beta=0,19$; $p=.057$), em associação positiva, na explicação da variância da satisfação com a vida.

No que se refere à satisfação com a escola, a aplicação da mesma equação de regressão explica 30,2% da variância ($F=3,926$; $p \leq .000$), 22,5% se considerarmos os valores corrigidos apresentados por R^2 Ajustado. Especificamente o modelo 1 explica 19,8% e assinala como preditor estatisticamente significativo o número de retenções ($\beta = -.30$; $p=.012$) e o género ($\beta = .20$; $p=.024$). A introdução do bloco 2 faz realçar como preditores estatisticamente significativos da satisfação com a escola, por ordem decrescente de relevância, o subfactor perfeccionismo ($\beta=.29$; $p=.010$) e o número de retenções ($\beta=-0,29$; $p=0,018$), esta última em sentido inverso. O ano de escolaridade surge neste modelo 2 com um poder estatisticamente marginal ($\beta=-.37$; $p=.052$) e em sentido negativo.

5. DISCUSSÃO

O presente estudo teve como principal objetivo verificar as relações existentes entre as variáveis em estudo (dimensões da ansiedade, satisfação com a vida e satisfação com a escola).

A primeira hipótese do estudo, assente na suposição de que as dimensões de ansiedade se correlacionariam negativamente com a satisfação com a vida, foi parcialmente confirmada pelos resultados. As dimensões da MASC de humilhação, desempenho público, tensão, e somático apresentam correlações negativas, muito significativas, com a satisfação com a vida.

Sabe-se que as perturbações de ansiedade na infância e adolescência resultam em dificuldades significativas no contexto escolar, nas relações familiares e em outras relações sociais, bem como em atividades do quotidiano (Waite & Creswell, 2014). Visto que a ansiedade está associada a dificuldades no funcionamento em áreas de grande importância (*e.g.* família, relações sociais, escola), indivíduos com maiores níveis de ansiedade irão, logicamente, perceber a sua vida de forma mais negativa (Dryman *et al.*, 2016).

Neste seguimento, faz sentido que indivíduos com medo de serem humilhados, com receio do seu desempenho em público e com sintomatologia física ansiogénica apresentem menores níveis de satisfação com a sua vida, e que a avaliem mais negativamente. Estes resultados vão ao encontro de outros que mostram a relação negativa entre a ansiedade e a satisfação com a vida (*e.g.* Dryman *et al.*, 2016).

A segunda hipótese – respeitante a uma relação positiva entre satisfação com a vida e satisfação com a escola - foi confirmada. Encontrámos uma correlação muito significativa, positiva e moderada entre estas duas variáveis. A satisfação com a vida é medida de forma diferente na infância, visto que é constituída por diferentes dimensões, proporcionando à criança a oportunidade de avaliar várias áreas da sua vida, tais como a família, a escola e o *self* (Huebner, 1994). A satisfação com a escola é uma destas dimensões e como constituinte da satisfação com a vida, faz sentido encontrarem-se relações positivas entre estas. Como contexto de extrema importância na vida da criança (Saxe & Vieira, 2012), é esperado que a satisfação com a escola esteja associada com a satisfação com a vida. Estes resultados confirmam os da maioria da literatura (*e.g.* Casas *et al.*, 2014), que verificam a relação positiva entre a satisfação com a vida e a satisfação com a escola.

A principal lacuna encontrada na literatura que apontamos é a falta de investigações direcionadas ao estudo das relações entre a ansiedade e a satisfação com a escola. Sendo assim,

como objetivo principal do presente estudo, propusemo-nos a estudar esta relação. A ansiedade provoca sintomas incapacitantes também no contexto escolar (Cury, 2015), pelo que deduzimos que indivíduos mais ansiosos estariam menos satisfeitos com a sua situação escolar. Os resultados mostraram-se um tanto surpreendentes e inesperados.

A única dimensão da MASC que apresentou correlação estatisticamente significativa e negativa com a satisfação com a escola foi a tensão. Este subfactor aponta para sintomas de nervosismo e agitação. Faz sentido que indivíduos que apresentam este tipo de sintomatologia se mostrem menos satisfeitos com a sua situação escolar, pois estes sintomas podem contribuir para distração em contexto de sala de aula, menor performance nos testes e menor motivação para ir à escola, sugerimos.

De seguida, assinalámos correlações significativas e positivas entre o perfeccionismo e a satisfação com a escola e entre o *coping* ansioso e a satisfação com a escola. Tanto o perfeccionismo (Cruz *et al.*, 2010) como a ansiedade (Hartmann, 2017) apresentam dois pólos: um negativo e incapacitante, e um favorável e promotor de aspetos positivos. Os itens utilizados para medir o perfeccionismo apelam muito ao facto do sujeito tentar agradar aos outros, tais como pais e professores (*e.g.* “Tento fazer as coisas como outros gostarão”; “Esforço-me para obedecer a pais e professores”).

Ponderamos que estes resultados estejam associados ao perfeccionismo adaptativo, especulando que os níveis de perfeccionismo destes estudantes lhes permita corresponder às expectativas de pais e professores, bem como obter resultados positivos em testes e tarefas, o que por sua vez resultaria numa satisfação com a escola superior.

A correlação significativa e positiva entre *coping* ansioso e satisfação com a escola foi o resultado mais imprevisto que encontramos. O *coping* ansioso faz referência a uma forma de lidar com as situações que tem subjacente o sentimento de ansiedade (*e.g.* “Mantenho-me sempre alerta em relação a sinais de perigo”; “Verifico para ter a certeza que as coisas estão a salvo”).

Os estudos que revimos apontam maioritariamente para os aspetos negativos e incapacitantes da ansiedade no contexto escolar e outros (*e.g.* Dryman *et al.*, 2016; Waite & Creswell, 2014), tanto que colocámos a hipótese das dimensões de ansiedade estarem negativamente correlacionadas com a satisfação escolar.

Este resultado poderia ser explicado pelo descrito em Hartman (2017). O autor aponta para a existência de dois tipos de ansiedade, patológica e normal. Enquanto a primeira é caracterizada por ser incapacitante e prejudicar o indivíduo em diversas valências, a segunda é considerada saudável, pois permite alertar o indivíduo para situações de perigo e pode aumentar o seu desempenho físico e mental.

De facto, indivíduos sem ansiedade apresentar-se-iam despreocupados e sem motivação para a realização de tarefas e testes, no contexto escolar. Um certo nível de ansiedade parece importante neste e noutros contextos, que impliquem desempenho da parte do indivíduo. Os alunos mais ansiosos, provavelmente, esforçam-se mais para a obtenção de resultados positivos e mostram-se mais preocupados com aspetos do contexto escolar, o que poderia levar a uma maior satisfação com a escola. Estes resultados mais inesperados beneficiaram da realização de estudos

adicionais especificamente direcionados à análise destas variáveis (perfeccionismo e *coping* ansioso).

Na análise de variância em função do género verificaram-se diferenças estatisticamente significativas apenas no subfactor ansiedade de separação, com o sexo feminino a apresentar média mais alta neste subfactor. Grande parte da literatura confirma a hipótese de que as raparigas são mais ansiosas do que os rapazes (*e.g.* Borges *et al.*, 2008; March *et al.*, 1997). No entanto, tendo em conta a ansiedade de separação especificamente, não encontramos estudos que relacionem o género com a ansiedade de separação, o limita o debate acerca deste resultado. Apesar disso este poderá evidenciar que as raparigas do nosso estudo tendem a atribuir uma maior relevância às relações interpessoais, traduzido num maior medo das raparigas em permanecerem sozinhas ou a estarem perante situações que não lhes sejam familiares ou que possam favorecer uma menor perceção de controlo do ambiente.

Na análise de variância em função da idade verificam-se diferenças estatisticamente significativas nos subfactores perfeccionismo, *coping* ansioso, satisfação com a vida e satisfação com a escola favoráveis ao grupo dos mais novos (até 12 anos). Por sua vez, o subfactor sintomas de tensão apresenta-se superior no grupo de maior idade (com mais de 12 anos).

A literatura revista faria esperar níveis superiores no grupo mais velho, tendo em conta as dimensões da ansiedade (*e.g.* Borges *et al.*, 2008). Este pormenor é apenas verificado no subfactor tensão. Com o aumento da idade, acrescem as responsabilidades que as crianças e jovens têm e a nível escolar verifica-se um aumento da quantidade de conteúdos e da dificuldade associada aos mesmos, pelo que seria de esperar que o perfeccionismo e o *coping* ansioso se mostrassem mais elevados no grupo de maior idade. Verifica-se o oposto no estudo presente, pelo que sugerimos a realização de estudos com dois ou mais tempos de recolha para verificar estes dados.

O facto dos valores mais elevados da satisfação com a vida e satisfação com a escola se encontrarem no grupo de menor idade parece preocupante, pois transmite a ideia de que a satisfação geral com a vida e especificamente com o contexto escolar diminui com o aumentar da idade.

Giacomoni e Hutz (2008) também assinalaram que a satisfação com a vida diminui com a idade. Mais recentemente, Al-Attiyah e Nasser (2017) não encontraram diferenças significativas tendo em conta a idade. Devido ao facto deste ser um constructo tão importante (avaliação da vida em geral) e existir uma falta de consenso na literatura, mais estudos serão necessários para compreender o porquê desta diminuição com a idade e procurar soluções viáveis para esta problemática.

Também não existe um conceito na literatura para as diferenças na satisfação com a escola tendo em conta a idade. Ferguson, Kasser e Jahng (2010) compararam amostras de estudantes de três países (Coreia do Sul, E.U.A e Dinamarca) e mostraram que a satisfação escolar estava positivamente correlacionada com a idade na amostra dinamarquesa enquanto se encontrava negativamente correlacionada com a amostra americana. Os autores sugerem, portanto, que esta é uma questão cultural.

Fernandes e colegas (2011) verificaram que a satisfação com a escola diminui ao longo da idade. Tal como na satisfação com a vida, a falta de consenso para esta questão e a problemática que da baixa satisfação escolar deverão impelir à realização de mais estudos direccionados a esta temática.

A realização da estatística inferencial faz destacar um valor preditivo dos fatores demográficos e das variáveis de ansiedade, no sentido inverso, sobre a satisfação com a vida e a satisfação com a escola.

Para a satisfação com a vida, especificamente, não ter retenções explica uma parte significativa da mesma. Este fator parece ser deveras explicativo pois continua a ser um preditor significativo quando se adicionam as variáveis de ansiedade no segundo modelo. Tendo em conta as variáveis da ansiedade, menores níveis de medo de humilhação, tensão e desempenho público explicam níveis superiores da satisfação com a vida.

Rebelo (2009) concluiu que a reprovação escolar traz consequências negativas para o aluno reprovado tais como sentimentos de vergonha, autodepreciação e revolta, autoestima reduzida e problemas de adaptação. Sendo a escola um ambiente tão importante na vida das crianças e jovens, seria de esperar que as retenções escolares (ou a ausência delas no estudo presente) fossem um fator de grande importância para a satisfação com a vida.

O facto de baixos níveis de ansiedade serem preditores de elevada satisfação com a vida é um pormenor interessante, apesar de ser facilmente justificado pela literatura. Waite e Creswell (2014) consideram que a ansiedade traz dificuldades severas em diversas vertentes da vida da criança e do adolescente, nomeadamente em atividades do quotidiano, desempenho escolar e relações familiares e com os pares. Sublinha-se que a ansiedade (patológica) prejudica seriamente a funcionalidade do indivíduo em diversos contextos, levando-o até a evitar certas situações que causem maior sintomatologia (Borges *et al.*, 2008).

Sendo assim, é coerente a ideia de que baixos níveis de ansiedade predizem altos níveis de satisfação com a vida. Podemos deduzir que um indivíduo menos ansioso é mais adaptado, mais aberto a novas experiências e apresenta melhor performance em situações que impliquem o seu desempenho, revelando consequentemente maior satisfação com a vida.

Para satisfação com a escola, especificamente, não ter retenções explica uma parte significativa da mesma. Este fator parece ser deveras explicativo pois continua a ser um preditor significativo quando se adicionam as variáveis de ansiedade no segundo modelo.

Tal como foi supracitado, as reprovações escolares são prejudiciais para o aluno que reprova. Particularmente na situação da satisfação escolar, é lógico que as reprovações a predigam. No estudo presente, a ausência de reprovações prediz níveis elevados de satisfação com a escola. O aluno reprovado vai-se sentir menos integrado no contexto escolar, vai sentir vergonha por saber que os colegas e professores sabem do seu fracasso e diminuir o seu desempenho escolar (Rebelo, 2009).

Sendo assim, tendo em conta que estes são todos fatores associados a uma baixa satisfação com a escola, seria de esperar o resultado obtido, que o não ficar retido prediz níveis superiores de satisfação com a escola.

É de notar que a literatura revista aponta na sua maioria para que as retenções escolares resultem em mais malefícios do que benefícios. Sendo assim, consideramos importante a realização de mais estudos que investiguem as causas e efeitos das retenções escolares, bem como a sua viabilidade (se é viável chumbar ou não um aluno).

Tendo em conta o sexo os nossos resultados indicam que ser rapariga é um bom preditor de satisfação com a escola elevada. O desfasamento entre rapazes e raparigas nos resultados escolares é significativo e um problema crescente (Gorard, Rees, & Salisbury, 2001). Os autores consideram que as raparigas obtêm melhores resultados no geral, situação que se torna ainda mais evidente quanto maior o grau de escolaridade. Apesar de não termos encontrado nenhum estudo que verificasse esta relação, é de esperar que as raparigas, pelos fatores acima referidos, apresentem maior satisfação escolar.

Além disso, apesar de apresentar apenas uma tendência estatisticamente significativa, o ano de escolaridade (estar num ano de escolaridade inferior) é também um bom preditor de níveis superiores de satisfação com a escola.

Este resultado poderá ser explicado pela dificuldade crescente associada à transição para anos superiores. Com a subida de ano escolar, aumenta a quantidade de trabalhos, da carga horária e dos conhecimentos e competências necessárias para a obtenção de bons resultados. Sendo assim, é expectável que os alunos de anos inferiores tenham mais satisfação com a escola.

Nas variáveis de ansiedade só o perfeccionismo explica significativamente a satisfação com a escola, sendo que níveis superiores de perfeccionismo predizem uma maior satisfação com a escola.

Os alunos mais perfeccionistas procuram, sistematicamente, superar-se a si próprios e aos outros, obtendo resultados superiores ou tentando agradar a pais e professores (Cruz *et al.*, 2010). Se forem bem-sucedidos neste processo, é esperado que avaliem mais satisfatoriamente a sua situação escolar. Este resultado é mais um exemplo provável da importância do perfeccionismo adaptativo.

Após a análise dos resultados encontrados no nosso estudo, consideramos que a mais-valia do mesmo se cinge às relações imprevistas encontradas entre as dimensões de ansiedade perfeccionismo e *coping* ansioso e a satisfação com a escola. De notar que as hipóteses inicialmente colocadas foram parcial ou totalmente verificadas.

Consideramos importante o desenvolvimento de investigação nesta área, nomeadamente porque a ideia generalizada, em termos de senso comum, é a de que o perfeccionismo e a ansiedade são meramente prejudiciais ao sujeito. A título ilustrativo são comuns, na imprensa não científica, títulos como “Ansiedade → O que é? Sintomas? Tem Cura? Faça o Teste!”, “3 formas para controlar a ansiedade sem precisar de remédios”; 14 sinais de que o seu perfeccionismo está exagerado demais; Quando ser perfeccionista se torna um problema”.

Também na literatura científica, maioritariamente, os estudos focam principalmente o *coping* maladaptivo (*e.g.* Cruz *et al.*, 2010) e a ansiedade patológica (Borges *et al.*, 2008; Dryman *et al.*, 2016). Talvez com o crescimento da Psicologia Positiva (maior focalização no

aumento das potencialidades e promoção de estados positivos ao invés da eliminação de sintomas ou estados negativos) se venha a verificar diferenças nesta situação.

A ansiedade é um constructo deveras importante de se estudar, dada sintomatologia incapacitante que a caracteriza e dificuldades associadas em diversos contextos. Principalmente na infância e adolescência, onde a ansiedade atinge um grande número de crianças e jovens, entender como esta funciona e como afeta o indivíduo física e psicologicamente mostra-se bastante relevante (Odriozola, 2001)

O estudo contínuo da ansiedade e da relação entre esta e outras variáveis irá com certeza permitir uma maior compreensão das problemáticas (ou potencialidades) associadas e o desenvolvimento de programas ou tratamentos mais eficientes para indivíduos que apresentem níveis ou comportamentos patológicos relacionados.

6. LIMITAÇÕES: Propostas adicionais para estudos futuros

Durante a realização deste estudo deparámo-nos com algumas limitações que passamos a assinalar. Em primeiro lugar, há que ter em conta que alguns alfas de *Cronbach* encontrados são inferiores aos níveis esperados e revelam baixa consistência interna (perfeccionismo, *coping* ansioso, desempenho público e ansiedade de separação). Sendo assim, há que ter atenção quando consideramos resultados relevantes nestas variáveis, pois a fiabilidade é reduzida.

Aconselha-se a realização de estudos que verifiquem esta situação, pois por exemplo no caso do perfeccionismo, os alfas reduzidos já se verificaram noutros estudos portugueses, o que poderá significar algum problema ao nível da tradução ou da definição dos conceitos tendo em conta a cultura/país da amostra.

A amostra utilizada mostrou-se desequilibrada em termos de idade, retenções escolares e ano de escolaridade. Para o caso da idade, conseguimos contornar a situação construindo dois grupos etários e posteriormente realizando a análise de variância, o que não foi possível para os outros casos, o que consideramos como uma limitação.

Ter-nos-ia sido muito útil ter acesso aos resultados escolares dos alunos da nossa amostra. Grande parte da literatura utiliza esta variável para assegurar a pertinência do seu estudo e associa a mesma a diversas outras variáveis que estão em estudo na investigação presente. Em investigações posteriores, pensamos que seria de grande utilidade ter acesso a estes dados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al-Attayah, A.; Nasser, R. (2016). Gender and age differences in life satisfaction within a sex-segregated society: sampling youth in Qatar. *International Journal of Adolescence and Youth*, 21(1), 84-95. doi: 10.1080/02673843.2013.808158
- Antaramian, S. (2017). The importance of very high life satisfaction for students' academicsuccess. *Cogent Education*, 4(1). doi: 10.1080/2331186x.2017.1307622
- Borges, I.; Manso, S.; Tomé, G.; Matos, G. (2008). Ansiedade e coping em crianças e adolescentes: Diferenças relacionadas com a idade e género. *Análise Psicológica*, 4(26): 551-561. doi: 10.14417/ap.514
- Casas, F.; Sarriera, J.C.; Alfaro, J.; González, M.; Figuer, C.; Cruz, D.A.; Oyarzún, D. (2014). Satisfacción escolar y bienestar subjetivo en la adolescencia: poniendo a prueba indicadores para su medición comparativa en Brasil, Chile y España. *Suma Psicológica*, 21(2), 70-80. doi: 10.1016/S0121-4381(14)70009-8
- Clipa, O.; Mihalache, E.; Serdenciuc, N.L. (2016). Level of satisfaction in school – Pupil and teacher perceptions. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 8(1), 149-170. doi: 10.18662/rrem/2016.0801.09
- Cruz, J.F.A.; Varela, I.F.D.O.; Cabanelas, S. (2010). Perfeccionismo, auto-apresentação e ansiedade na competição desportiva e na prática de exercício: Estudo exploratório com atletas de competição e praticantes de exercício. *VII Simpósio Nacional Investigação em Psicologia*, 1925-1941.
- Cury, A. (2015). *Ansiedade: como enfrentar o mal do século: a Síndrome do Pensamento Acelerado: como e porque a humanidade adoeceu coletivamente, das crianças aos adultos*. São Paulo: Saraiva.
- Diener, E.; Emmons, R.A.; Larsen, R.J.; Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale, *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Dryman, M.T.; Gardner, S.; Weeks, J. W.; Heimberg, R.G. (2016). Social anxiety disorder and quality of life: How fears of negative and positive evaluation relate to specific domains of life satisfaction. *Journal of Anxiety Disorders*, 38, 1-8. doi: 10.1016/j.janxdis.2015.12.003
- Ferguson, Y.L.; Kasser, T.; Jahng, S. (2010). Differences in life satisfaction and school satisfaction among adolescents from three nations: The role of perceived autonomy support. *Journal of Research on Adolescence*, 21(3), 649-661. doi: 10.1111/j.1532-7795.2010.00698.x
- Fernandes, H.M.; Vasconcelos-Raposo, J.; Bertelli, R.; Almeida, L. (2011). Satisfação escolar e bem-estar psicológico em adolescentes portugueses. *Revista Lusófona de Educação*, (18), 155-172.
- Frazzeto, G. (2014). *Como sentimos. O que a Neurociência nos pode – ou não – dizer sobre as nossas emoções*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Giacomoni, C.H.; Hutz, C.S. (2008). Multidimensional Life Satisfaction Scale for children: Development and validation studies [Escala multidimensional de satisfação de vida para crianças: estudos de construção e validação]. *Estudos de Psicologia*, 25(1), 23–35. doi: 10.1590/S0103-166X2008000100003
- Gorard, S.; Rees, G.; Salisbury, J. (2001). Investigating the patterns of differential attainment of boys and girls at school. *British Educational Research Journal*, 27(2), 125-139. doi: 10.1080/01411920120037090

- Hartmann, P.M. (2017). Anxiety. *Magill'S Medical Guide (Online Edition)*,
- Huebner, E.S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional Life Satisfaction Scale for children. *Psychological Assessment*, 6, 149-158. doi: 10.1037/1040-3590.6.2.149
- March, J.S.; Parker, J.D.; Sullivan, K.; Stallings, P.; Conners, C.K. (1997). The Multidimensional Anxiety Scale for Children (MASC): Factor structure, reliability, and validity. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(4), 554-565. doi: 10.1097/00004583-199704000-00019
- Odriozola, E.E (2001). *Perturbações da Ansiedade na Infância*. Amadora: McGraw-Hill.
- Platt, R.; Williams, S.R.; Ginsburg, G.S. (2015). Stressful life events and child anxiety: Examining parent and child mediators. *Child Psychiatry & Human Development*, 47(1), 23-34. doi: 10.1007/s10578-015-0540-4
- Polanczyk, G.V.; Salum, G.A.; Sugaya, L.S.; Caye, A.; Rohde, L.A. (2015). Annual research review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 56(3), 345–365. doi: 10.1111/jcpp.12381
- Raboteg-Šarić, Z.; Brajša-Žganec, A.; Šakić, M. (2008). Life satisfaction in adolescents: The effects of perceived family economic status, self-esteem and quality of family and peer relationships. *Društvena istraživanja*, 17(1–2), 267– 280.
- Rebello, J. (2009). Efeitos da retenção escolar, segundo os estudos científicos, e orientações para uma intervenção eficaz: Uma revisão. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27-52.
- Saxe, A.; Vieira, L.S. (2012). Topics in well-being: Analysis of a Positive Psychology exercise with elementary school children. *Indian Journal of Positive Psychology*, 3(4), 353-355.
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 26, 503-515.
- Waite, P.; Creswell, C. (2014). Children and adolescents referred for treatment of anxiety disorders: Differences in clinical characteristics. *Journal of Affective Disorders*, 167, 326-332. doi: 10.1016/j.jad.2014.06.028