

**UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**ABORDAGEM TRANSACCIONAL
DA ANSIEDADE NOS TESTES NO 12^º ANO**

Conceição Manuela Prisco da Rocha Almeida

Porto

2001

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ABORDAGEM TRANSACCIONAL
DA ANSIEDADE NOS TESTES NO 12º ANO

Conceição Manuela Prisco da Rocha Almeida

Porto

2001

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ABORDAGEM TRANSACCIONAL
DA ANSIEDADE NOS TESTES NO 12º ANO

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção de grau de Mestre em Psicologia, na área de especialização em Motivação e Aprendizagem, sob a orientação da Professora Doutora Anne Marie Fontaine.

Conceição Manuela Prisco da Rocha Almeida

Porto
2001

AGRADECIMENTOS

Gostaria de exprimir o meu agradecimento a todos quanto, directa ou indirectamente, viabilizaram a realização deste trabalho, sobretudo:

À Prof. Doutora Anne Marie Fontaine, pelo rigor e pertinência das suas observações na orientação deste trabalho, em simultâneo com o encorajamento da autonomia pessoal e do “ultrapassar limites pré-impostos”. Obrigado sobretudo pela empatia que soube demonstrar como profissional, mulher, e mãe.

Aos Conselhos Directivos de todas as escolas envolvidas, aos directores de turma e aos alunos, que participaram activamente neste estudo.

À Direcção Regional de Educação do Norte e à Direcção Geral de Administração Educativa, na pessoa dos seus Directores, e ao Sr. Ministro da Educação por terem viabilizado o meu pedido de equiparação a bolseira.

Aos meus colegas de Mestrado, e aos meus amigos, em especial à Olga Santos, Conceição Osório, Liliana Moreira, Alexandra Santos e à Margarida Allen, pelo apoio e contributo que deram a este trabalho.

Ao Dr. José Cruz, pela disponibilidade demonstrada na cedência de materiais e sobretudo conhecimentos.

À minha família, pela ajuda, compreensão e incentivo, em especial :

Aos meus Pais, pelo amor e atenção que sempre me dedicaram, pelos valores que sabiamente me transmitiram, por serem de facto “PAIS” sempre presentes, por serem “os meus pais”: os melhores pais do mundo...

Ao João, por “saber estar comigo para o melhor e para o pior”, o que implica uma dose infinita e simultânea de paciência, ajuda, desafio e contestação, por ser sempre a minha “âncora, porto de abrigo e catapulta”.

À Mariana, porque me possibilitou experienciar o sentimento único e profundo de “amor incondicional de uma mãe por um filho”, por ser uma fonte de alegria inesgotável, por me fazer perceber quais as verdadeiras prioridades da minha vida...

RESUMO

Abordagem Transaccional da Ansiedade nos Testes no 12º Ano

As situações avaliativas têm emergido como uma grande fonte de ansiedade na nossa sociedade, tendo-se realizado numerosos estudos que tornaram a ansiedade nos testes um dos domínios simultaneamente mais estudados e controversos na psicologia e na educação (Spielberger, 1995; Zeidner, 1998). A progressiva evolução da pesquisa da ansiedade nos testes para um domínio mais alargado de pesquisa do stress, ansiedade e *coping*, conduziu à opção, neste estudo, de uma abordagem transaccional da ansiedade nos testes. O objectivo principal da investigação empírica é efectuar uma análise compreensiva da ansiedade nos testes no contexto avaliativo específico do 12º ano de escolaridade. Tal implica não só a avaliação da incidência da ansiedade nos testes e sua relação e diferenciação com outras variáveis, mas a avaliação cognitiva que os alunos fazem quanto á sua própria ansiedade nos testes, e á necessidade de apoio sentida.

Para o efeito cinco instrumentos foram adaptados e/ou construídos: o *Questionário de Reacção aos Testes* (Sarason, 1984); o *Coping Inventory for Stressful Situations* (Endler e Parker, 1990); a Subescala dos *Assuntos Escolares/ Académicos em Geral da Escala de Avaliação do Conceito de Si Próprio* (SDQ III de Marsh, 1984) a que se adicionou uma subescala similar respeitante ás provas de ingresso; o *Questionários de Avaliação Cognitiva da Percepção de Ameaça (Questionário de Avaliação I)* e o *Questionário de Avaliação Cognitiva da Ansiedade nos Testes, do Coping para lidar com a Ansiedade, e da Necessidade e Tipo de Apoio (Questionário de Avaliação II)*. Estes instrumentos, que revelaram qualidades psicométricas satisfatórias, foram administrados a 450 alunos e alunas do 12º ano de escolaridade, oriundos de diferentes cursos do ensino secundário, e de diferentes escolas do Norte do País.

Atendendo á diversidade e extensão dos resultados serão assinalados apenas alguns dos aspectos considerados mais relevantes. Não só mais de um quarto dos alunos da amostra manifestam elevados níveis de ansiedade nos testes e percepção de ameaça primária, baixos níveis de percepção de recursos, avaliam negativamente a ansiedade e manifestam ter necessidade de apoio para lidar com ela, como se observaram correlações mais fortes (correlação positiva) entre a ansiedade nos testes e a percepção de ameaça primária do que entre a ansiedade nos testes e a percepção de recursos ou o conceito de competência académica (correlações negativas). É de salientar a inexistência de correlação entre a percepção de ameaça primária e a percepção de recursos, o que parece indicar que os sujeitos analisam de forma independente, o que são as exigências da situação por um lado, e a percepção de recursos, por outro. Além disso a percepção de ameaça primária não está relacionada com o conceito de competência, verificando-se ainda que quando o contexto avaliativo é percebido como altamente ameaçador as diferenças no conceito de competência não se associam a diferenças nos níveis de ansiedade. As análises de frequência/qualitativas aos itens dos questionários de avaliação I e II evidenciam a presença indiscutível de forte ameaça em alunos de 12º ano, o que poderá estar associado á importância do acesso á universidade; verifica-se ainda a diminuição progressiva dos indicadores da percepção de recursos quando os itens abordam aspectos específicos das condições avaliativas específicas do 12º ano e do sistema de acesso. A grande maioria de alunos avalia os efeitos da ansiedade em termos debilitativos e considera-se não só como ansiosos mas mais ansiosos que em anos anteriores, o que salienta a necessidade de realização de estudos longitudinais no domínio.

A convergência destes resultados permite sugerir que características específicas do contexto avaliativo do 12º ano associadas ao sistema de acesso ao ensino superior geradoras da percepção de "incontrolabilidade" e forte ameaça poderão contribuir para a inexistência

das correlações entre a percepção de ameaça primária e os recursos ou o conceito de competência, assim como para as fracas correlações entre estes dois últimos e a ansiedade nos testes.

Verificou-se ainda a inexistência de correlação entre a ansiedade nos testes e o coping centrado na tarefa, o que aliado à correlação baixa (e positiva) encontrada entre a ansiedade e o coping centrado no evitamento salienta a importância da correlação (positiva) bastante mais forte existente entre a ansiedade nos testes e o coping centrado na emoção; que por sua vez (tal como a ansiedade nos testes) está associado positivamente à avaliação negativa da ansiedade e à percepção de ameaça primária.

A ansiedade nos testes encontra-se assim prioritariamente associada à percepção de ameaça primária, ao coping centrado na emoção e à avaliação negativa da ansiedade.

Finalmente o estudo das diferenças em função do género indica que as raparigas são mais ansiosas nos testes que os rapazes, e percebem as situações avaliativas de forma mais ameaçadora, avaliam mais negativamente a sua ansiedade e exprimem mais necessidade de apoio para lidar com a mesma; constatou-se ainda a superioridade das raparigas face aos rapazes no respeitante ao autoconceito académico escolar, associado à superioridade das mesmas na utilização quer do coping centrado na emoção, quer de estratégias de coping centradas no problema e na procura de apoio social. O sexo parece assim constituir uma importante variável moderadora da Ansiedade nos Testes, justificando a pertinência da realização de mais estudos diferenciais.

A expressão quase generalizada dos alunos da necessidade de apoio e a adesão global aos métodos/técnicas sugeridos, são consistentes com a necessidade de uma intervenção multifacetada e preventiva no domínio da ansiedade nos testes, que deverá ter em consideração não só o papel primordial dado pelos alunos a psicólogos e professores, mas também as sugestões de mudança propostas pelos mesmos, que visam, congruentemente, as fontes de ameaça identificadas.

RÉSUMÉ

Abordage transactionnel de l'Anxiété aux Tests en 12ème Année de Scolarité

Le fait que les situations d'évaluation apparaissent, dans notre société, comme extrêmement anxiogéniques, explique que l'anxiété aux tests soit l'un des domaines simultanément les plus étudié et les plus controversé de la psychologie de l'éducation (Spielberger, 1995; Zeidner, 1998). L'élargissement progressif des études de l'anxiété aux tests au domaine qui intègre les études du *stress*, de l'anxiété et du *coping*, nous a amené à adopter, dans cette étude, une perspective transactionnelle. La recherche empirique prétend essentiellement effectuer une analyse compréhensive de l'anxiété aux tests dans le contexte spécifique de la 12ème année de scolarité. Ceci implique non seulement l'évaluation de l'incidence de ce type d'anxiété en 12ème, de sa différenciation et de son association avec d'autres variables, mais encore l'évaluation cognitive par les élèves de leur propre anxiété et de leur nécessité d'appui.

Dans ce but, cinq instruments furent adaptés ou construits: le *Questionnaire de Réactions aux Tests* (Sarason, 1984), le *Coping Inventory for Stressful Situations* (Endler et Parker, 1990), la sous-échelle de *Conceito de Competência Escolar Geral* du *Self Description Questionnaire* (SDQ III Marsh, 1984), à laquelle a été ajoutée une sous-échelle identique portant sur la perception de *Compétence dans les Epreuves Spécifiques* d'accès à l'enseignement supérieur, le *Questionnaire de l'Evaluation Cognitive de la Menace* (Questionnaire d'Evaluation I), et le *Questionnaire d'Evaluation Cognitive de l'Anxiété aux Tests*, du *Coping* face à cette anxiété, de la *Nécessité et du Type d'Appui* (Questionnaire d'Evaluation II). Ces instruments qui révélèrent posséder de bonnes qualités psychométriques, furent administrés à 450 élèves de 12ème, provenant de diverses cours de l'enseignement secondaire et de diverses écoles du Nord du Portugal.

Considérant l'extension et la diversité des résultats, seront uniquement rapportés les plus importants. Plus d'un quart des élèves manifestent des niveaux élevés d'Anxiété aux Tests et de Perception de Menace Primaire, de bas niveaux de Perception de Ressources, évaluent négativement les effets de l'anxiété et expriment le désir d'appui pour pouvoir gérer cette situation. De plus, de plus fortes corrélations ont été observées entre la Perception de Menace Primaire et l'Anxiété aux Tests (corrélations positives), qu'entre cette dernière et la Perception de Ressources ou le Concept de Compétence Académique (corrélations négatives). Il faut encore signaler l'absence de relation entre la Perception de Menace Primaire et la Perception de Ressources, ce qui semble indiquer que les sujets analysent de forme indépendante les exigences de la situation et la perception des ressources pour y répondre. En outre, la Perception de Menace Primaire n'est pas associée au Concept de Compétence Académique et, lorsque le contexte d'évaluation est perçu comme très menaçant, aucune relation n'est observée entre les niveaux d'anxiété et la perception des compétences personnelles dans le domaine académique. Les analyses qualitatives effectuées soulignent, elles aussi, la présence indiscutable d'une forte perception de menace qui pourra être associée à l'importance de l'accès à l'université, ainsi qu'une réduction de la perception de ressources lorsqu'il s'agit des conditions d'évaluation des épreuves spécifiques de la 12ème année et du système d'accès à l'université. La plupart des élèves sont plus sensibles aux effets débilants de l'anxiété et se considèrent plus anxieux qu'avant, ce qui appuie la nécessité d'études longitudinales dans le domaine.

La convergence de ces résultats suggère que les caractéristiques spécifiques du contexte d'évaluation de la 12ème année, associées au système d'accès à l'enseignement supérieur qui induisent une perception d'incontrôlabilité et de menace intense, peuvent expliquer en partie, l'absence de relation entre les perceptions de Menace Primaire et de Ressources ou de Compétence Académique, ainsi que la faible relation entre la Perception de Ressources et l'Anxiété aux Tests. En outre, les résultats semblent indiquer que ce sont les stratégies de *Coping* centrées sur l'Emotion qui distinguent les élèves anxieux de ceux qui le

sont moins: les relations positives et relativement intenses entre le Coping centré sur l'Emotion et la Perception de Menace Primaire, la Perception Négative des effets de l'Anxiété et l'Anxiété aux Tests contrastent avec l'absence de relation entre cette dernière et le Coping centré sur la Tâche ou ses faibles relations avec le Coping d'Evitement.

L'anxiété aux tests est donc essentiellement associée à la perception de Menace Primaire, au coping centré sur l'émotion et à l'évaluation négative de l'anxiété.

Finalement, l'étude des différences en fonction du genre indique que les filles manifestent plus d'Anxiété aux Tests que les garçons, perçoivent les situations d'évaluation comme étant plus menaçantes, évaluent plus négativement les effets de l'anxiété et expriment plus de besoin d'appui. Cependant leur concept de compétence académique est plus élevé que celui des garçons et elles utilisent, plus que ces derniers, des stratégies de coping variées: centrées sur l'émotion, sur la tâche et sur la recherche d'appui social. Le genre semble donc être une variable modératrice importante dans l'Anxiété aux Tests, justifiant la pertinence d'études différentielles dans ce domaine.

L'expression généralisée de besoin d'appui de la part des élèves et leur adhésion globale aux méthodes et techniques suggérées renforcent la nécessité d'interventions diversifiées, en termes préventifs, dans le domaine de l'Anxiété aux Tests. Celles-ci devraient tenir compte non seulement du rôle central attribué par les élèves aux psychologues et professeurs, mais aussi des suggestions de changement que les élèves proposent au niveau des sources de menaces qu'ils ont identifiées.

ABSTRACT

Transactional Test Anxiety Approach in the Twelfth Form

The assessment circumstances have emerged as a big source of anxiety in our society. There have been numerous studies which have turned test anxiety into one of the most studied and controversy matters, both in education and psychology (Spielberger, 1995; Zeidner, 1998). The progressive development of the research of testing anxiety into a larger dominion of the research of stress, anxiety and copying, has led to the identifying in this proposed study of an transactional test anxiety approach. The main purpose of this study is to make a comprehensive analysis of test anxiety specifically in the context of the assessment of the twelfth form. This implies not only the evaluation of the incidence of test anxiety, its connection and differentiation with other variables, but also the cognitive evaluation that students make as to their own anxiety in tests and their need for support.

Five instruments have been adapted and/ or made for this effect: The Reaction to Test Questionnaire (Sarason, 1984), Coping Inventory For Stressful Situations (Endler and Parker, 1990); The Sub-scale of General Schooling/ Academic Affairs of the Evaluation to the Self Concept (*SDQ* III Marsh, 1984), to which a similar sub-scale about admission tests was added; and also the Cognitive Evaluation of Perception and Threat Questionnaire (Evaluation I Questionnaire) and the Cognitive evaluation of Test Anxiety, of Coping to deal with Testing, and the Need and Types of Support (Evaluation II Questionnaire). These instruments, which reveal satisfactory psychometric qualities, have been administered to 450 students of the twelfth form at school, all coming from different school areas from the North of the country. Considering the diversity and extension of the results we will only point out some of those realities considered to be the most relevant.

Not only a quarter of the students assessed in this study show high levels of test anxiety and the perception of primary threat, low levels of the perception of resources, evaluate anxiety negatively and demonstrate the need for help to handle it, but results of the correlation studies showed that test anxiety is more strongly (positive correlation) correlated to the perception of primary threat than to the perception of resources or academic schooling self-concept (negative correlations). One also verifies that there is no correlation between the perception of primary threat and the perception of resources which seems to indicate that the subjects analyse independently what the situation demands on one hand, and the perception of resources on the other. Beyond that we noticed the absence of correlation stated between the perception of primary threat and self-concept, and we also verified that when the evaluative context is understood as highly threatening, the differences in the concept of competence are not associated to different anxiety levels. The analysis of attendance / quality of the items in the questionnaires of evaluation I and II confirm the undeniable presence of a strong threat for the students in the twelfth form, which can be associated to the importance of the admission to university. We then verify the progressive diminishing of the resource perception indicators when the items approach specific aspects of the specific evaluation conditions of the twelfth form and of the access system. Most students evaluate the anxiety effects in debilitating terms and consider themselves not only as anxious but even more anxious than in previous years which emphasises the need of making a longitudinal studies.

These realities convergence allow us to suggest that specific characteristics of the evaluation context of the twelfth form associated to the access system to university which generates perception of "uncontrollability" and elevated threat may contribute to the absence of correlations between primary threat and the perception of resources or self-concept as also to the frail correlation between the two last ones and test anxiety.

One also verifies that there is no correlation between test anxiety and task-focused coping, which when linked to the low (and positive) correlation found between anxiety and

avoidance-focused coping, brings out the relevancy of the more strongly (and positive) correlation existent in anxiety and emotion-focused coping which by its turn is (like test anxiety) associated positively to the negative evaluation of anxiety and perception of primary threat.

Test Anxiety is priority associated to perception of primary threat, emotion-focused coping and negative evaluation of anxiety.

Finally the study of the differences in gender shows that girls are more anxious in tests than boys, regard evaluation situations as more threatening, evaluate anxiety more negatively and express a greater need for help to deal with it. We have also confirmed the superiority of girls, compared to boys, in regard to the schooling academic self-concept, associated to their superiority in the use of both the emotion-focused coping as well as in the task-focused coping strategies and in the search for social support. The gender is then an important moderating variable in test anxiety, proving the relevancy of further studies. The generalised expression of students for the need of support and the global adhesion to the suggested methods / techniques are consistent with the need for a multifaceted and preventive intervention in the dominion of test anxiety. This should be seriously considered, not only in the primordial role given by students to psychologists and teachers, but also all the suggestions of change proposed by them, which suitably aim, at the identified threat sources.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO GERAL	1
PRIMEIRA PARTE - PROBLEMÁTICA DA ANSIEDADE NOS TESTES: TEORIA, INVESTIGAÇÃO E PERSPECTIVA ADOPTADA	5
CAPÍTULO I - TEORIA E INVESTIGAÇÃO DA ANSIEDADE NOS TESTES	6
Introdução	6
1 - Natureza e Definição do Constructo “Ansiedade nos Testes”	6
2 – A Incidência e Prevalência da Ansiedade nos Testes	12
3 - Impacto da Ansiedade nos Testes na Aprendizagem, Rendimento e Adaptação Escolar	15
4 - Revisão Histórica da Pesquisa no Domínio da Ansiedade nos Testes: Modelos e Abordagens	
Conceptuais	21
4.1 - Perspectivas Mecanicistas	22
4.2 - Perspectivas Cognitivas	27
4.2.1 – O Modelo da Interferência Atencional	27
4.2.2 - Modelos Cognitivo-Motivacionais: O Modelo da Auto-regulação	29
4.2.3 - O Modelo dos “Deficits” De Aprendizagem	31
4.2.4 - O Modelo do Processamento De Informação	32
4.3 - Perspectivas Transaccionais	35
5 - Origem, Fontes e Determinantes da Ansiedade nos Testes	38
5.1 - Factores Ambientais	39
5.2 - Factores Individuais	45
6 - Pesquisa na Prevenção e Tratamento da Ansiedade nos Testes	50
6.1 - Intervenção Psicológica	51
6.1.1 - Opções de Prevenção e tratamento	64
6.1.1 - Opções de Prevenção e tratamento	68
6.2 - Intervenção Educacional	72
6.2.1 - Opções de Prevenção e Tratamento	72
6.2.1 - Opções de Prevenção e Tratamento	75
Conclusão	75
CAPÍTULO II - EXPLICITAÇÃO DO MODELO CONCEPTUAL NO ESTUDO DA ANSIEDADE NOS TESTES	77
Introdução.....	77
1 - Modelo Transaccional da Ansiedade nos Testes	77
1.1 - Perspectiva Transaccional de Lazarus.....	78
1.2 - Perspectiva Transaccional de Spielberger.....	85
1.3 - Perspectiva Transaccional de Zeidner.....	89
1.4 - Perspectiva Transaccional de Cruz	94
2 - Operacionalização do Conceito de Ansiedade Nos Testes	100
3 - Relações entre Ansiedade nos Testes e Outras Variáveis	104
3.1 – Ansiedade nos Testes no 12º Ano	104
3.2 - Ansiedade nos Testes, Avaliação Cognitiva e Percepção de Ameaça.....	105
3.3 - Ansiedade nos Testes e Género.....	109
3.4 - Ansiedade nos Testes e Autoconceito	112
3.5 - Ansiedade nos Testes e <i>Coping</i>	115
Conclusão	122
SEGUNDA PARTE - ESTUDO EMPÍRICO DA ANSIEDADE NOS TESTES NO 12º ANO	127
CAPÍTULO III – CONCEPTUALIZAÇÃO E METODOLOGIA DO ESTUDO	128
1- Introdução à Problemática da Investigação	128
2- Objectivos do Estudo	135
3- Formulação e Fundamentação das Hipóteses de Estudo	136
4- Metodologia	149
4.1- Definição das Variáveis	149
4.1.1. Definição Conceptual das Variáveis.....	150

4.1.2- Estatuto das Variáveis e sua Definição Operacional	151
4.2- Plano de observação e descrição da amostra.....	151
4.3- Instrumentos.....	155
4.4- Adaptação, construção e avaliação das qualidades psicométricas dos instrumentos.....	156
4.4.1- Carta Dirigida ao Aluno e Ficha de Identificação (construídos)	157
4.4.2- Questionário Reações aos Testes (R.T.).....	157
4.4.2.1.- Descrição do instrumento e das razões que justificaram a sua escolha	157
4.4.2.2- Adaptação do instrumento e avaliação das suas qualidades psicométricas	165
4.3.4- O Ciss (de Endler & Parker, 1990)- Inventário de Coping para Situações Stressantes.....	171
4.4.3.1- Descrição do instrumento e das razões que justificaram a sua escolha	171
4.4.3.2- Adaptação do instrumento e avaliação das suas qualidades psicométricas	174
4.4.4- Subescala “ Disciplinas Escolares” da Escala de Avaliação do Conceito de Si Próprio (SDQ III) de Marsh (1984).....	180
4.4.4.1- Descrição do instrumento e das razões que justificaram a sua escolha	180
4.4.4.2 Adaptação do instrumento e avaliação das suas qualidades psicométricas.....	181
4.4.5- Questionário de Avaliação Cognitiva da Percepção de Ameaça (ACPA).....	185
4.4.5.1- Descrição do instrumento e das razões que justificaram a sua construção	185
4.4.5.2- Construção do instrumento e avaliação das suas qualidades psicométricas	186
4.4.6.-Questionário de Avaliação Cognitiva da Ansiedade Nos Testes, do Coping para lidar com essa mesma Ansiedade, e da Necessidade de Apoio sentida pelos alunos.....	195
4.4.6.1- Descrição do instrumento e das razões que justificaram a sua construção	195
4.4.6.2- Construção do instrumento e avaliação das suas qualidades psicométricas	196
4.5- Administração	202
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	203
Introdução.....	203
1- Apresentação dos Resultados	205
1.1- Apresentação Dos Resultados Relativos à Hipótese de Incidência das Variáveis (H1)	205
1.2- Apresentação dos Resultados Relativos às Hipóteses Correlacionais	207
1.2.1- Relação da Ansiedade nos Testes com Outras Variáveis (H2 eH3).....	208
1.2.2- Relação do Autoconceito Académico Escolar com outras Variáveis (H4 e H5).....	209
1.2.3- Relação da Percepção de Ameaça Primária e de Recursos entre si e com o Coping.....	210
1.2.4- Relação da Avaliação Negativa da Ansiedade com o Coping(H9)	211
1.3- Apresentação dos Resultados Relativos às Hipóteses Diferenciais.....	211
1.3.1- Resultados Relativos à Análise de Variância Efectuada em Função do Sexo (H10).....	212
1.3.2- Diferenças de Ansiedade nos Testes em Função do Autoconceito Escolar Geral e Específico, em Alunos com Resultados de Percepção de Ameaça Primária Elevada (nível 3)- (H11)	214
1.3.3- Diferenças de Coping em Função do Autoconceito Escolar e Específico, em Alunos com Resultados de Ansiedade nos Testes Elevada (nível 3)- (H12).....	215
1.3.4- Diferenças nas Dimensões de Reacção de Ansiedade aos Testes em Função dos Níveis Globais de Ansiedade nos Testes (H14)	216
1.3.5- Diferenças de Avaliação Negativa da Ansiedade e da Necessidade e Tipo de Apoio em função da Ansiedade nos Testes (H13).....	217
1.4- Apresentação de Outros Resultados para Melhor Compreensão da Problemática e Perspectivação da Intervenção	218
1.4.1- Análise da Frequência de Resposta a Itens da Ficha de Identificação.....	219
1.4.2- Análise da Frequência de Resposta aos Itens do Questionário de Avaliação I : Questionário de Percepção de Ameaça	219
1.4.3- Análise da Frequência de Resposta aos Itens do Questionário de Avaliação II: Questionário de Avaliação Cognitiva da Ansiedade nos Testes, do Coping e da Necessidade e Tipo de Apoio ...	227
1.4.4- Análise Qualitativa das Respostas às Questões Abertas do Questionário de Avaliação II	234
2- Discussão dos Resultados.....	241
2.1- Discussão dos Resultados Relativos ao Estudo de Incidência das Variáveis	241
2.2- Discussão dos Resultados Relativos aos Estudos Correlacionais.....	242
2.3- Discussão dos Resultados Relativos aos Estudos Diferenciais.....	252
2.4- Discussão dos Resultados Relativos às Estatísticas Descritivas de Frequência de Resposta e Análise Qualitativa dos Itens dos Questionários de Avaliação I e II	258
CONCLUSÃO GERAL.....	269
BIBLIOGRAFIA	298

ANEXOS

- ANEXO 1 - Carta Dirigida ao Aluno
- ANEXO 2 - Ficha de Identificação
- ANEXO 3 - Questionário de Reacção aos Testes (RTT)
- ANEXO 4 - Inventário de Coping para Situações *Stressantes* (CISS)
- ANEXO 5 - Subescala dos Assuntos Escolares/Académicos em Geral da Escala de Avaliação do Conceito de Si Próprio (SDQ III de Marsh, 1984)
- ANEXO 6 - Questionário de Avaliação I (Questionário de Avaliação Cognitiva da Percepção de Ameaça)
- ANEXO 7 - Questionário de Avaliação II (Questionário de Avaliação Cognitiva da Ansiedade nos Testes, do Coping para Lidar com a Ansiedade, e da Necessidade e Tipo de Apoio).
- ANEXO 8 - Grelha de Avaliação do Estatuto Sócio-Económico
- ANEXO 9 - Estatísticas Descritivas das Variáveis Psicológicas Envolvidas no Estudo (referentes à norma)

INTRODUÇÃO GERAL

As situações avaliativas têm emergido como uma grande fonte de ansiedade na nossa sociedade já que na segunda metade do século XX a vida quotidiana, quer na educação quer na profissão, tem sido claramente influenciada pelo desempenho nos testes. A avaliação do desempenho é assim determinante para o acesso a oportunidades educacionais e profissionais e, deste modo, torna-se compreensível que, numa sociedade moderna e orientada para a realização como a nossa, as situações avaliativas possam evocar reacções de ansiedade em muitos indivíduos. A ansiedade nos testes, pelo facto de ter sido associada a sentimentos de grande mal estar psicológico, é considerada factor predominante na redução do desempenho individual. O interesse dos especialistas (e do público em geral) focalizou-se na compreensão das diversas facetas do constructo e na elaboração de propostas de intervenções terapêuticas que reduzissem os efeitos adversos da mesma. Realizaram-se assim numerosos estudos, investigações e publicações que tornaram a ansiedade nos testes um dos domínios simultaneamente mais estudados e mais controversos na psicologia e na educação (Spielberger, 1995; Zeidner, 1998).

Se a revisão dos diferentes modelos e abordagens conceptuais da ansiedade nos testes possibilitou-nos compreender que diferentes perspectivas são necessárias para a explicar, a progressiva evolução da pesquisa da ansiedade nos testes para um domínio mais alargado de pesquisa do *stress*, ansiedade e *coping*, conduziu à identificação da abordagem transaccional da ansiedade nos testes como sendo aquela de maior utilidade para o presente estudo. Deste modo, o trabalho parte de uma análise reflexiva sobre os inúmeros dados teóricos e empíricos existentes para legitimar a abordagem transaccional da ansiedade nos testes no âmbito de uma relação dinâmica particular entre a pessoa e o ambiente; que, no estudo empírico proposto, assume a particularidade de se realizar com alunos portugueses que se encontram a frequentar

o 12º ano de escolaridade. Considerou-se de facto, que este seria um ano privilegiado para o estudo da ansiedade nos testes, já que é um ano de transição (para a vida activa ou acesso ao ensino superior), em que os alunos se vêm confrontados com várias exigências internas e externas que implicam a confrontação com situações avaliativas altamente exigentes (como as provas de ingresso) percebidas como condicionantes de toda uma vida futura. Finalmente, está também subjacente à escolha da população alvo uma preocupação genuína com a faixa etária da adolescência.

A investigação empírica apresentada neste trabalho procura assim efectuar uma análise abrangente e compreensiva da ansiedade nos testes no 12º ano, o que implica quer a avaliação da incidência da ansiedade nos testes, quer a sua relação e diferenciação com outras variáveis, quer ainda a avaliação cognitiva que os alunos fazem quanto à sua própria ansiedade nos testes e à necessidade de apoio sentida. Considera-se, de facto, que só assim se poderá compreender melhor o fenómeno da ansiedade nos testes e dos seus efeitos neste contexto particular, e perspectivar uma intervenção que parta das necessidades expressas pelos próprios sujeitos, objectos da investigação.

Uma das preocupações inerentes a este trabalho foi ainda a de que a construção desta visão transaccional da ansiedade nos testes se realizasse de forma “progressivamente natural” ao longo de todo o processo de escrita. De forma a também permitir a construção mental “progressiva e natural” desta mesma visão de ansiedade ao leitor, optou-se por não explorar, nesta introdução, o racional e a conceptualização da problemática em estudo.

Passa-se então directamente à apresentação da estrutura deste trabalho, que se subdivide em duas partes principais.

A primeira parte denominada *Problemática da Ansiedade nos Testes: Teoria, Investigação e Perspectiva Adoptada*, está subdividida em dois capítulos.

O primeiro capítulo, *Teoria e Investigação da Ansiedade nos Testes*, procura apresentar a revisão e integração compreensiva de todo o corpo teórico e empírico aliado a esta problemática. Iniciou-se por um resumo histórico da pesquisa da ansiedade nos testes e uma revisão das diversas definições conceptuais associadas às diferentes perspectivas e modelos teóricos subjacentes ao constructo. Segue-se uma abordagem breve das componentes da ansiedade nos testes e a discussão das origens, fontes, determinantes e consequências dessa mesma ansiedade e ainda o delinear dos diferentes modelos de intervenção e sua eficácia. Tendo em consideração a existência de literatura diversificada que nos dá conta de toda a deste constructo (Sarason, 1980; Cruz, 1987; Spielberger, 1995 e Zeidner, 1998 entre outros), as limitações temporais deste trabalho, e a opção por uma visão da ansiedade nos testes dentro de um modelo conceptual de transacção entre o sujeito e o ambiente, tornou-se necessário, ainda neste primeiro capítulo efectuar uma sùmula breve dos conhecimentos anteriormente referidos e salientar o contributo de cada um para a compreensão do modelo transaccional adoptado. Como este é um dos modelos mais recentes e complexos na pesquisa em ansiedade nos testes e aquele que se apresenta como integrador de muitos dos conhecimentos oriundos dos modelos anteriores surge assim naturalmente com maior relevância no presente trabalho.

O segundo capítulo, *Explicitação do Modelo Conceptual no Estudo da Ansiedade nos Testes*, permite uma melhor compreensão de todo o quadro teórico associado ao trabalho empírico explicitando as várias facetas do modelo adoptado e delimitando os conceitos mais pertinentes para a investigação em curso. Apresenta-se assim a perspectiva transaccional do *stress* de Lazarus, bem como outras perspectivas transaccionais recentes da ansiedade nos testes de autores como Spielberger, Zeidner e Cruz que, em conjunto, contribuíram para o delinear do projecto de investigação empírica; para além da operacionalização do conceito de ansiedade nos testes são também definidos outros conceitos pertinentes, tais como a avaliação cognitiva da percepção de ameaça, o autoconceito, o *coping* e ainda a avaliação cognitiva da

ansiedade, do *coping* e da necessidade de apoio, justificando a sua integração no presente estudo.

A segunda parte, denominada *Estudo Empírico da Ansiedade nos Testes no 12º Ano*, encontra-se também subdividida em dois capítulos.

O primeiro capítulo (capítulo 3), *Conceptualização e Metodologia do Estudo*, define da problemática da investigação, apresenta os objectivos e hipóteses subjacentes ao estudo, bem como as opções metodológicas do mesmo, ou seja, as características da amostra, o plano de observação utilizado, as variáveis e os modos de observação adoptados. Como o estudo exigiu a adaptação e construção de vários instrumentos apresenta-se de forma exaustiva as evidências empíricas que apoiam a validade dos instrumentos utilizados no presente estudo.

O capítulo seguinte (capítulo 4), *Apresentação e Discussão dos Resultados*, encontra-se subdividido em duas secções principais. Na primeira secção, analisam-se os resultados descritivos relativos à incidência das variáveis envolvidas no estudo, os resultados relativos às hipóteses correlacionais e diferenciais, e ainda os resultados descritivos e qualitativos relativos a itens de alguns questionários que permitem uma melhor perspectivação do estudo em questão. Na segunda secção, discutem-se esses mesmos resultados, integrando-os aos conhecimentos teóricos acumulados no domínio. Pretende-se que tal discussão seja útil e produtiva para uma maior compreensão do fenómeno da ansiedade nos testes no 12º ano e para a elaboração de sugestões de intervenção, integradas nas *Conclusões Gerais* do estudo.

Nas *Conclusões Gerais* procura-se efectuar a integração dos resultados empíricos com o racional teórico que presidiu ao estudo, no que pretende ser uma reflexão conceptual explicativa/construtiva sobre a “*Abordagem Transaccional da Ansiedade nos Testes no 12º Ano*”. Em paralelo com a reflexão efectuada, avançam-se algumas propostas de intervenção psicológica e educacional para o controle da ansiedade nos testes, apontam-se as limitações metodológicas do presente estudo, e traçam-se alguns caminhos que se julgam relevantes para a investigação futura.

PRIMEIRA PARTE

PROBLEMÁTICA DA ANSIEDADE NOS TESTES: TEORIA, INVESTIGAÇÃO E PERSPECTIVA ADOPTADA

Todo o trabalho empírico carece de um suporte teórico que o fundamente, oriente e permita uma reflexão construtiva sobre os resultados obtidos. A pesquisa de conhecimentos teóricos e empíricos em ansiedade nos testes como início do delinear desta dissertação de mestrado foi assim fundamental e decisivo na escolha do modelo conceptual adoptado. Como a literatura neste domínio é muito vasta, o trabalho de síntese apresentado nesta primeira parte do trabalho é necessariamente fruto de uma selecção individual, e portanto subjectiva, dos aspectos considerados mais relevantes para a compreensão do constructo “ansiedade nos testes” e do racional subjacente ao trabalho de investigação.

Desta forma propusemo-nos efectuar, num primeiro capítulo, uma síntese reflexiva sobre a riqueza e complexidade de conhecimentos que sobressaem de toda a teoria e investigação efectuada em ansiedade nos testes, passando posteriormente, num segundo capítulo, a um maior aprofundamento e simultaneamente delimitação da adopção de uma abordagem transaccional dessa mesma ansiedade e dos conceitos teóricos mais pertinentes para esta investigação.

Procuramos assim responder a uma necessidade já evidenciada neste domínio por Sarason (1980):

“Talvez a maior necessidade de investigação da ansiedade nos testes não seja a realização de mais estudos, mas uma análise de onde nos encontramos agora e para onde deveríamos ir.”

(Sarason, 1980, p.5)

CAPÍTULO I - TEORIA E INVESTIGAÇÃO DA ANSIEDADE NOS TESTES

Introdução

Consideramos importante iniciar este primeiro capítulo debruçando-nos sobre a natureza e definição do constructo “ansiedade nos testes”, seguida de uma pequena síntese dos estudos sobre a incidência e prevalência dessa mesma ansiedade e do seu impacto e efeitos na aprendizagem, rendimento e adaptação escolar. A revisão histórica de modelos e abordagens conceptuais da ansiedade nos testes, das quais emerge a perspectiva adoptada, permite-nos uma melhor compreensão da síntese efectuada sobre as origens, fontes e determinantes diversos dessa mesma ansiedade bem como da pesquisa efectuada sobre as suas possibilidades de prevenção e tratamento, que retomaremos nas conclusões finais deste trabalho.

1 - Natureza e Definição do Constructo “Ansiedade nos Testes”

A complexidade do conceito Ansiedade nos Testes tem colocado dificuldades à sua conceptualização e definição, uma vez que este é multidimensional, englobando uma série de reacções cognitivas, emocionais, afectivas e comportamentais (Sarason, 1980).

Uma das distinções mais referidas nos estudos de ansiedade nos testes, proposta por Liebert e Morris em 1967 (*in* Cruz 1987), corresponde à identificação das componentes de emocionalidade e preocupação. A primeira, corresponde à percepção de activação fisiológica desagradável (tensão, apreensão, nervosismo, mal-estar, taquicardia, suores frios, dores de estômago e outros sintomas físicos); a segunda, parecendo ser a principal responsável pelos efeitos debilitativos da ansiedade nos testes no rendimento escolar, refere-se às preocupações cognitivas acerca das consequências do fracasso ou do fraco rendimento e às auto-avaliações

negativas em resposta às situações de teste geradoras de *stress*. Embora uma grande maioria de investigadores tenha adoptado esta distinção, posteriormente alguns autores identificaram também outras componentes, tais como diversas reacções de ansiedade que englobam respostas e interferências geradas pela própria tarefa.

Desde então, e apesar da aceitação da preocupação e emocionalidade como componentes da ansiedade nos testes, tornou-se evidente o carácter limitativo e demasiado heterogéneo das mesmas, já que cada uma delas apresenta por si um carácter multidimensional: a preocupação abrange uma série de conceitos e processos autorregulatórios e avaliativos complexos onde se acentuam a importância das metacognições; a emocionalidade abrange quer a activação fisiológica, quer a activação experienciada subjectivamente.

Cruz (1987) enumerou várias propostas de reconceptualização das componentes da ansiedade nos testes, das quais se destacam: a preocupação, a interferência gerada pela tarefa, a emocionalidade e a activação fisiológica (Deffenbacher, 1978, 1980); a preocupação, o medo de falhar e a emocionalidade (Hagtvet, 1983, 1984); a preocupação, os pensamentos irrelevantes, a tensão e as reacções corporais (Sarason, 1984); as dúvidas da própria capacidade, a falta de confiança na capacidade para ter sucesso, o medo de falhar e suas consequências, o medo da desvalorização social, da apreensão, e outras reacções de ansiedade (Salamé, 1984); a preocupação, as cognições irrelevantes, a tensão emocional, e as perturbações emocionais (Covington, 1985); e ainda as preocupações com o *coping*, a antecipação do fracasso, a auto-preocupação, as cognições de fuga, os pensamentos irrelevantes, a tensão e os sintomas corporais (Schwarzer & Quast, 1985).

Recentemente Zeidner (1998), embora consciente da necessidade de uma maior especificidade e operacionalização das diferentes componentes para a teoria e o tratamento da ansiedade nos testes integrou a natureza da ansiedade nos testes em três componentes principais: a cognitiva, a afectiva, e a comportamental.

No que diz respeito à Componente Cognitiva, Zeidner (1998) constata a coexistência na actualidade de duas linhas de pesquisa: uma que se centra nos “excessos cognitivos” como a preocupação e inclui a auto-preocupação/auto-focalização negativa e a interferência cognitiva, e outra que se centra nos “défices cognitivos” envolvendo a redução da eficiência dos processos cognitivos como a atenção, a memória e a recuperação da informação; As formulações recentes neste campo tendem a ver os excessos cognitivos como responsáveis pelos défices cognitivos. Já Cruz (1987) tinha identificado nesta componente aspectos multidimensionais específicos que, correspondendo ao que Zeidner considera “excessos cognitivos”, se passam a salientar: uma baixa autoconfiança, auto-dúvidas ou preocupação com o valor pessoal, a autocrítica ou auto-derrotismo, a antecipação do fracasso e das suas consequências (ferida na auto-estima, desapontamento da família e obstáculo aos planos futuros) e pensamentos de fuga e/ou evitamento da situação. Estes, bem como outros pensamentos e imagens irrelevantes para a tarefa gerariam interferências na mesma; tais aspectos tornariam assim difícil raciocinar, processar, armazenar e recordar a informação.

Por seu lado a Componente Afectiva da Ansiedade nos Testes parece consistir não só em sintomas somáticos objectivos da activação fisiológica (taquicardia, tremuras, etc.) mas incluir também as manifestações subjectivas da activação emocional e da tensão. Vários investigadores (Deffenbacher, 1980; Liebert e Morris, 1967, *in* Zeidner, 1998) julgaram útil distinguir entre as reacções fisiológicas por si e a percepção e interpretação que cada pessoa faz dessas mesmas reacções fisiológicas. Cruz (1987) aliás, tinha efectuado o mesmo tipo de diferenciação. Abarca nesta componente a activação fisiológica que se manifesta por reacções somáticas ou corporais (pulsações aceleradas, tremuras, etc.) e os sentimentos de tensão, desconforto e nervosismo que se referem mais à percepção da própria activação fisiológica. Esta percepção tem repercussões para a reavaliação cognitiva já que o estudante que se apercebe do crescimento da activação fisiológica tende a interpretar a situação como mais ameaçadora do que o que experiencia baixos índices de activação fisiológica.

Por último a Ansiedade nos Testes inclui ainda uma Componente Comportamental que abrange deficiências em competências académicas como competências de estudo e de execução de testes e ainda expressões comportamentais de escape como o evitamento e a procrastinação (Zeidner, 1998).

As dificuldades em delimitar o constructo agravam-se ainda mais quando se constata que numa situação de teste, um sujeito com ansiedade nos testes pode experienciar todas estas reacções de ansiedade enquanto outros experienciariam só algumas ou nenhuma. De facto como refere Zeidner (1998) não existe apenas uma única tipologia de sujeitos ansiosos mas sim diferentes tipologias, todas elas incompletas (ou parcelares) uma vez que existem indivíduos com características oriundas de diferentes tipologias: alguns estudantes podem estar ansiosos em situações de teste por ter baixa capacidade intelectual; pobres competências de estudo ou de execução de testes; por serem perfeccionistas insatisfeitos com tudo o que não seja uma pontuação perfeita; ou ainda por não corresponderem às expectativas sociais (Zeidner, 1998).

Uma vez verificada a complexidade e multiplicidade da natureza da ansiedade nos testes pode compreender-se melhor as dificuldades inerentes à própria definição do conceito. O facto de a Ansiedade nos Testes ter sido estudada no quadro de diferentes modelos conceptuais originou definições diversificadas tais como: um impulso, um traço de personalidade, uma reacção produzida em função de certos estímulos do meio ambiente, um estado, um complexo de emoções, uma resposta com diversos componentes.

Actualmente, a ênfase nos processos de avaliação cognitiva começou a desempenhar um papel central na valorização da experiência subjectiva da ansiedade em certas situações (Taveira, 1990). A ênfase nos processos cognitivos mediadores que tem caracterizado a investigação no domínio do “*stress*” viria a influenciar as concepções da ansiedade nos testes.

Assim, o seu estudo tem sido inserido dentro de um domínio mais abrangente de pesquisa do *stress*, *ansiedade* e *coping* (Zeidner, 1998) de acordo com uma perspectiva transaccional cognitivo-motivacional e orientada para o processo.

A Ansiedade nos Testes passou a ser considerada não um mero conjunto de componentes cognitivas, afectivas e comportamentais isoladas, mas sim um processo dinâmico e complexo, com fases temporais distintas (Folkman & Lazarus, 1985; Carver & Scheier, 1994).

Embora a visão inerente à construção deste trabalho e da pesquisa nele envolvida se identifique particularmente com esta última perspectiva conceptual, considera-se necessário situar a definição de ansiedade adoptada nas múltiplas abordagens anteriores deste constructo de modo a evidenciar toda a sua complexidade. As várias definições apresentadas a seguir, completando-se mutuamente, permitirão caracterizar a visão abrangente que possuímos deste conceito. Salientam-se assim as seguintes definições de Ansiedade nos Testes como:

- a) Um Conjunto de Respostas/Um Estado: *um conjunto de respostas fenomenológicas, fisiológicas e comportamentais que acompanham a preocupação acerca do falhanço numa situação avaliativa* (Sieber, O'Neil & Tobias, 1977 in Cruz, 1987); *um estado desagradável caracterizado por sentimentos de tensão, cognições de preocupação e activação do sistema nervoso autónomo em situações avaliativas de realização* (Van der Ploeg, 1985 in Cruz, 1987);
- b) Um Traço: *um "Traço de Personalidade Situacionalmente Especifico" que reflecte diferenças individuais na tendência para a percepção das situações avaliativas como ameaçadoras, a que congruentemente se associam níveis mais elevados de ansiedade estado em situações de teste* (Spielberger, 1978, 1980 in Spielberger, 1995)
- c) Um Processo: *um processo que ocorre na interacção contínua alunos-situação escolar envolvendo assim relações entre a situação, os processos de avaliação cognitiva e de*

processamento de informação e a resposta à situação (Taveira, 1990); um processo dinâmico envolvendo a interação de um número de elementos distintos entre uma pessoa e a situação avaliativa, em que se inclui assim o contexto avaliativo, as diferenças individuais na vulnerabilidade (traço de ansiedade), a avaliação e reavaliação cognitiva, o estado de ansiedade, os padrões de coping e os comportamentos adaptativos (Zeidner, 1998).

- d) *Ansiedade de Realização Escolar : a ansiedade nos testes refere-se não apenas às situações de teste e/ou exame escrito, mas às diversas situações avaliativas que ocorrem ao longo do ciclo de realização escolar (Covington 1985 in Cruz, 1987). É assim um conceito complexo cujo impacto no desempenho se relaciona simultaneamente (de forma cumulativa ou não em cada indivíduo) com problemas atencionais, com hábitos de estudo inadequados ou deficientes competências execução de testes, e ainda com problemas de interferência nas três fases de processamento de informação.*
- e) *Uma Resposta a uma Avaliação Cognitiva Específica do Stress: a ansiedade nos testes surge como resposta ou reacção ao stress quando os indivíduos acreditam que as exigências ambientais excedem os seus recursos pessoais (Elliot & Eisdorfer, 1982 in Cruz, 1988) pelo que representa as manifestações dos processos de avaliação cognitiva no que se refere à construção individual da avaliação de uma situação particular como ameaçadora (Beck, 1986; Schwarzer, Ploeg & Spielberger, 1982 in Cruz, 1988).*

Assim podemos considerar, parafraseando Folkman (Folkman, 1984 in Cruz, 1987, p.74) relativamente ao *stress*, que a Ansiedade nos Testes “não é propriedade da pessoa ou do ambiente, nem é um estímulo ou uma resposta, mas uma relação dinâmica particular (constantemente em mudança e bi-direccional) entre a pessoa e o ambiente, à medida que

actuum entre si”. Esta definição da ansiedade nos testes será progressivamente especificada ao longo da revisão histórica das pesquisas neste domínio.

2 – A Incidência e Prevalência da Ansiedade nos Testes

A primeira pergunta que se coloca o investigador preocupado com as implicações práticas da sua pesquisa e importância social do fenómeno que pretende investigar é a da incidência do mesmo.

O medo e a ansiedade foram desde sempre reconhecidos como aspectos significativos do comportamento humano desde o Egipto antigo, pelo velho testamento e a literatura grega e romana, pelas visões filosóficas e teológicas de Pascal (século 17) e Kirkegaard (século 19), e ainda por autores notáveis como Darwin (1872/1965), que se debruçou sobre as reacções fisiológicas e comportamentais do medo, e Freud (1895/1924,1936), que distinguiu ansiedade objectiva de ansiedade neurótica. Foram muitos os que se interessaram por este domínio e ajudaram a estabelecer a ansiedade como objecto de estudo científico (Spielberger & Vagg, 1995).

É de salientar também que a Ansiedade nos Testes tem sido um dos constructos mais estudados em Psicologia e o interesse pelo domínio não parou de crescer desde os anos 60. De acordo com Hill e Wigfield (1984, *in* Zeidner, 1998), o aumento em espiral do uso de testes e as exigências cada vez maiores em termos de níveis de realização criaram pressões crescentes no sistema escolar e universitário. Ora os estudos de Magnusson e colaboradores (1981, 1985 *in* Cruz, 1987) têm demonstrado que as condições avaliativas são uma das condições de activação da ansiedade mais frequentemente mencionados pelos estudantes (independentemente do país de origem, sexo, ou idade). Parece assim que, numa sociedade de desenvolvimento tecnológico em que a aquisição de altos níveis de competência são

primordiais para o sucesso e o "status" ocupacional, as preocupações associadas ao espectro do falhanço académico estão entre as mais comuns fontes de *stress* para a população estudantil, justificando assim a prevalência de ansiedade nos testes nesta população. (Spielberger, Anton & Bedell, 1976 *in* Zeidner, 1998)

Embora seja difícil calcular a prevalência de ansiedade nos testes, a maioria dos investigadores (H.Eysenck & Rachman, 1965 e Hill & Wigfield, 1984 *in* Zeidner, 1998; Johnson, 1979 *in* Cruz, 1987) estima que 10 a 30% dos estudantes experienciam níveis de ansiedade nos testes suficientemente elevadas para interferirem com o seu rendimento escolar; estima-se ainda que, ao nível do ensino básico e secundário, este problema se coloque para dez milhões de estudantes nos Estados Unidos que, por esta razão, têm resultados piores em situação de teste, e que a preocupação com o desempenho é o factor de *stress* e ansiedade mais importante no 12º ano (Hill, 1984 e McGuire, Mitic & Neuman, 1987 *in* Zeidner, 1998).

Um estudo realizado por Cruz (1987) com 320 estudantes portugueses do 7º ao 11º ano de escolaridade permitiu verificar a elevada incidência de estudantes com altos níveis de ansiedade nos testes (26% dos estudantes). Uma análise comparativa com outros estudos realizados com populações idênticas e com o mesmo instrumento, mostra que o grupo de estudantes portugueses experiencia níveis médios de ansiedade mais elevados que seus colegas da Índia, Coreia, Holanda, Estados Unidos, Hungria e Itália; só os estudantes da Turquia parecem experienciar níveis médios de ansiedade superiores aos dos portugueses (Cruz, 1987) Constata-se ainda que a prevalência na amostra portuguesa é maior no 7º e 10º ano (28% no 7º ano, 24% no 8º, 25% no 9º, 33,3% no 10º e 21% no 11º) o que, segundo este autor, será possivelmente devido às suas características de anos iniciais de transição para o 3º ciclo do ensino básico e deste para o secundário, respectivamente, com novas exigências colocadas aos estudantes.

Embora, no que diz respeito à incidência da ansiedade nos testes ao longo da idade e da escolaridade, os resultados dos estudos não tenham sido muito consistentes, diversos

estudos (Sarason 1964, 1966 e Manley e Rosemaier, 1972 e Morris e colaboradores, 1976 e Clayes e Salamé, 1985 *in* Cruz, 1987) parecem sustentar a ideia que decorre um aumento da ansiedade nos testes nos primeiros anos de escolaridade, seguido da sua estabilização e/ou mesmo diminuição dos níveis de ansiedade nos testes até ao ensino superior.

Zeidner (1998) sintetizou as explicações para o aumento da ansiedade nos testes ao longo da escolaridade da seguinte maneira: aumento das exigências e pressões para a realização académica por parte de pais e professores ao longo da escolaridade; maior complexidade do material de aprendizagem e das tarefas ao longo do tempo, com a respectiva redução das expectativas de sucesso dos estudantes; falhanços cumulativos e efeitos debilitadores de experiências aversivas; diminuição das defesas infantis, aumento da capacidade de admitir a ansiedade e aumento da fiabilidade das auto-percepções dos estudantes acerca da ansiedade ao longo dos anos de escolaridade.

Isto não explica a redução prevista para o fim do secundário e observada no estudo de Cruz (1987), que sugere contudo que tal redução poderia advir do processo de selecção que eliminaria os estudantes demasiado ansiosos e não necessariamente de uma redução real da ansiedade de quem permanece na rede de ensino.

Partilha-se assim a opinião de Zeidner (1998) segundo a qual seriam necessários estudos sobre amostras mais representativas das populações ou seja estudos epidemiológicos para os vários grupos etários.

Apesar de tudo, a revisão da literatura efectuada permite afirmar que existe uma prevalência da ansiedade bastante significativa na população escolar, o que justifica a preocupação e o interesse constante dos investigadores neste domínio e que os factores responsáveis do aumento da ansiedade apontados por Zeidner fazem prever um aumento desta incidência no 12º ano; de facto, neste ano de fim de secundário e transição para a vida activa ou para outras formações como o ensino universitário, assiste-se a um enorme aumento das exigências e pressões para a realização académica.

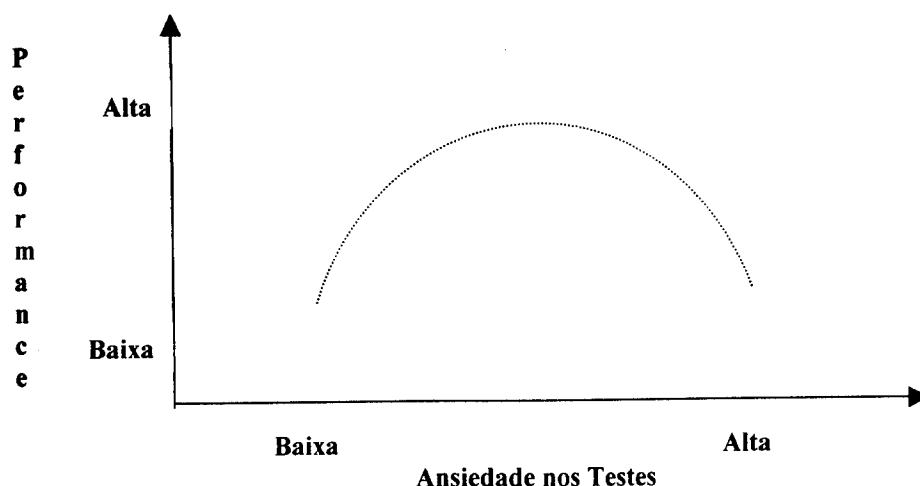
3 - Impacto da Ansiedade nos Testes na Aprendizagem, Rendimento e Adaptação Escolar

Se, como verificamos anteriormente, existe uma incidência significativa de ansiedade nos testes na população escolar, torna-se importante perceber qual o impacto e efeito dessa mesma ansiedade na aprendizagem, rendimento e adaptação escolar. Antes de referirmos algumas evidências empíricas da relação ansiedade-desempenho, convém abordarmos alguns conceitos teóricos que nos permitam compreender melhor a sua complicada inter-relação.

Alpert e Haber (1960 *in* Raffety, Smith e Ptacek, 1997) e Fontaine (1990), entre outros, constataram que se a ansiedade às vezes está negativa e significativamente correlacionada com as notas acadêmicas, outras vezes está positiva e significativamente correlacionada com essas mesmas notas. Pesquisas feitas neste domínio sugerem assim que a ansiedade pode ter um efeito facilitador ou debilitante do desempenho (Alpert & Haber, 1960 *in* Raffety, Smith e Ptacek, 1997; Desiderato & Koskigen, 1969 e Munz, Costello & Korabik, 1975 *in* Zeidner, 1998; Fontaine, 1989, 1990).

Rocklin & Thompson (1986, 1987 *in* Cruz, 1987) consideram ainda que a relação ansiedade-desempenho não seria uniformemente negativa (à medida que aumenta a ansiedade diminui o desempenho) mas que existiria um nível ótimo de ansiedade, ou seja que a relação seria do tipo “u-invertido” (ver figura 1). Se alguns investigadores, como Ball (1995) apoiam esta ideia, outros, como Matthews (1992 *in* Zeidner, 1998), não partilham esta opinião considerando que poucos estudos no domínio da ansiedade nos testes confirmaram esta relação.

FIGURA 1 – Relação Curvilínea Entre Ansiedade e Desempenho



(retirado de Zeidner, 1998)

Becker (1983 *in* Cruz, 1987) conduziu ainda um estudo longitudinal para analisar as relações entre ansiedade nos testes, *stress* dos exames e realização, que evidenciou uma alta correlação positiva entre o estado de ansiedade quatro semanas antes do teste e a nota obtida no exame e uma correlação negativa entre a ansiedade nos testes durante o exame e os níveis de rendimento. Para Becker este tipo de ansiedade estimulante tem como base o sentido de competência dos estudantes que influencia não só o medo do exame mas expectativas de sucesso e fracasso. Assim os estudantes com alto sentido de competência e orientados para o sucesso começariam por exibirem níveis de medo do tipo u- invertido: níveis de medo crescente antes do exame despoletavam a ansiedade estimulante durante a preparação para o estudo o que reforçava a focalização na tarefa e conduzia ao decréscimo dos níveis de medo antes do exame; por seu lado o sentido de incompetência parece aumentar a expectativa do fracasso e reforçar a aversão aos exames influenciando não só o nível de medo do exame (que aumentava monotonamente para estudantes orientados para o fracasso) como provocando uma má preparação que vai originar uma baixa competência objectiva e estados de ansiedade imediatamente antes ou durante o teste, negativamente correlacionados com o nível de rendimento.

Outros estudos associam os efeitos negativos ou positivos da ansiedade com a complexidade da tarefa (efeitos positivos em tarefas fáceis e negativos em tarefas difíceis) concluindo que a influência negativa da ansiedade no rendimento escolar parece ser crescente com o aumento da dificuldade da tarefa (Spence, 1953 *in* Cruz, 1987; Helmke, 1986). Parece existir ainda evidência empírica para o facto de o desempenho dos sujeitos com alta ansiedade nos testes aumentar significativamente (atingindo o nível dos sujeitos não ansiosos) quando os constrangimentos temporais para a realização de tarefas são eliminados/flexibilizados. (Sarason, 1960 e Hill & Heaton, 1977 *in* Zeidner, 1998; Onwuegbuzie e Daley, 1996)

Revisões da literatura convergem na associação do efeito debilitativo da ansiedade ao maior ou menor *stress* avaliativo das condições de avaliação: Dusek (1975 *in* Cruz, 1980) reporta que não se observam diferenças de rendimento entre estudantes com baixos e altos níveis de ansiedade nos testes em condições não avaliativas geradoras de baixos níveis de *stress*, enquanto que em situações de elevado *stress* avaliativo, os estudantes ansiosos têm rendimentos mais baixos que os estudantes com baixa ansiedade, ou do que eles próprios quando o *stress* é fraco. Vários estudos (Spielberger *et al*, 1978; Deffenbacher, 1980; Sarason, 1980; Hembree, 1988) têm repetidamente demonstrado que os indivíduos com alta ansiedade nos testes experienciam em geral decréscimos no desempenho em situações avaliativas (obtendo um menor rendimento que os indivíduos com baixa ansiedade nos testes), sendo esta a principal causa do seu falhanço.

Helmke (1986) refere que a investigação produzida em contextos escolares mostra que praticamente não se têm encontrado efeitos positivos da ansiedade nos testes, o que traduz o cariz predominantemente avaliativo dos mesmos.

Revisões da investigação efectuada associam ainda a ansiedade nos testes a uma redução geral do processamento em tarefas cognitivas justificando assim os decréscimos do desempenho: uma análise meta-analítica de vários estudos, efectuada por Hembree (1988),

relata que os estudantes com alta ansiedade nos testes experienciam mais dificuldades de codificação e interferência cognitiva do que os estudantes com baixa ansiedade nos testes, estudam mais tempo mas são menos eficientes, e as suas expectativas de sucesso permanecem baixas. Eysenck (1982, 1983, 1985 *in* Zeidner, 1998; Eysenck, 1991) partilha da mesma opinião considerando que, se por vezes os estudantes com alta ansiedade nos testes realizam tão bem quanto os seus colegas com baixa ansiedade nos testes, é porque desenvolvem um esforço muito maior em ordem a compensar a interferência cognitiva causada pela preocupação; estes estudantes manifestam assim menor eficiência do processamento da informação: avaliada pela quantidade de esforço investida para obter o mesmo nível de desempenho efectiva. Calvo e Carreiras (1993) salientaram que a ansiedade nos testes aumenta o tempo necessário para a leitura, uma vez que os estudantes ansiosos necessitam de empregar uma maior quantidade de recursos de processamento que os seus colegas menos ansiosos, para obter o mesmo nível de compreensão que estes. Benjamim e colaboradores (1981, *in* Birenbau e Nasse, 1994) mostraram a relação sequencial causal entre percepção de baixa capacidade, ansiedade de realização, hábitos de estudo ineficazes, menor eficácia de processamento da informação e abaixamento do desempenho danificado pela ansiedade e preocupação durante a avaliação; Paulman e Kennely (1984 *in* Cruz, 1987) e Birenbau e Nasse (1994) descreveram ainda o impacto diferencial da ansiedade entre os estudantes ansiosos com fracas e boas competências de estudo: se nos primeiros a ansiedade parece ter efeitos interferentes com a codificação, organização e recordação da informação, nos segundos esta interferência manifesta-se sobretudo na evocação/ recuperação da informação durante a situação de testes. Hembree (1988) observou que no secundário os estudantes com alta ansiedade nos testes realizavam melhor com instruções de teste sem envolvimento do ego, enquanto os seus colegas com baixa ansiedade nos testes aparentavam realizar melhor em instruções de envolvimento do ego. Se os incentivos à desempenho e suporte de memória eram úteis para todos, os sujeitos com alta ansiedade nos testes eram os que beneficiam mais.

Na mesma meta-análise, Hembree (1988) observou que a correlação entre a ansiedade nos testes e diversos tipos de desempenho (desde testes de QI, até resolução de problemas, passando pelas notas escolares) era negativa, embora modesta (-.21 em média) sendo mais intensa quando a tarefa é percebida como difícil (-.45) do que quando é percebida como fácil (-.07). A correlação inversa com o desempenho era ainda mais intensa com a componente preocupação que com a emocionalidade.

Cruz (1987) salientou a interferência negativa que cognições irrelevantes para a tarefa durante a instrução exercem sobre as operações cognitivas necessárias para a compreensão da matéria, levando assim os estudantes a sobrevalorizarem determinado *input* instrucional ou a codificarem e a utilizarem inadequadamente a informação e as suas competências.

Vários estudos corroboraram assim a ideia de que o impacto da ansiedade no desempenho é fundamentalmente devido à componente preocupação (Morris *et al*, 1981; Sarason, 1984; Seipp, 1991 *in* Zeidner, 1998; Spielberger e Vagg, 1995). Contudo, e não obstante a convergência da literatura na predominância do impacto da preocupação sobre a emocionalidade no desempenho escolar, vários autores observam o aumento do impacto da emocionalidade sobre o desempenho com o aumento da intensidade do *stress* avaliativo e quando o indivíduo fica cognitivamente preocupado com o seu próprio funcionamento em situação de *stress* (Deffenbacher, 1977 *in* Deffenbacher, 1980; Morris *et al*, 1981; Hagvet, 1983, 1984 *in* Cruz, 1987).

Ainda a partir da sua revisão metaanalítica, Hembree (1988) verificou que os estudantes com alta ansiedade nos testes tinham um locus de control mais externo, mais facilmente se sentiam desprotegidos, eram menos sociáveis e possuíam um menor sentido de bem-estar, menor auto-estima e auto-aceitação, menor autocontrole, menor aceitação da responsabilidade, menor capacidade para *status*, menor tolerância e atitudes mais negativas

face a si próprios do que os seus colegas com baixa ansiedade nos testes. A análise das diferenças de género mostrou que as mulheres exibiam consistentemente maiores níveis de ansiedade do que os homens.

Esta caracterização dos estudantes ansiosos chama a atenção para a implicação da ansiedade na adaptação escolar. As crianças altamente ansiosas envolviam-se com maior frequência em comportamentos-problema, sentiam mais insatisfação com os estudos e a vida escolar, mantinham uma maior distância com os colegas e professores, e desistiam mais facilmente de estudar (Philips, 1978 e Salamé, 1984 e Claes e Salamé, 1985 *in* Cruz, 1987; Hembree, 1988)

Para concluir, podemos dizer que, para além da influência na adaptação escolar, a revisão da literatura anteriormente descrita aponta para uma relação inversa modesta entre a ansiedade nos testes e o desempenho cognitiva: apesar da correlação ser da ordem de -0.21 quer no estudo meta-analítico de Hembree (1988), quer num mais recente efectuado por Seipp (1991), na opinião deste último “se a ansiedade e o desempenho fossem simplificadas em dicotomias, esperava-se que falhassem apenas 39% dos sujeitos com baixa ansiedade nos testes, em comparação com 61% dos sujeitos com alta ansiedade nos testes” (Seipp, 1991 *in* Zeidner, 1998, p.217).

De qualquer forma se é possível afirmar que existe uma relação entre a ansiedade nos testes e o desempenho escolar e que essa relação é no geral negativa, principalmente quando a ansiedade é muito elevada, é necessário ter em conta também que essa relação pode variar quer quanto à intensidade quer quanto à orientação, dependendo quer de factores ambientais, como as características da tarefa ou da atmosfera avaliativa, quer de factores individuais, cognitivos, afectivos e motivacionais. A relação ansiedade nos testes-desempenho pode não ser assim tão homogénea e unívoca quanto se pensa, o que realça a utilidade e necessidade de investigação neste domínio (Ball, 1995).

No que diz respeito às relações causais entre ansiedade e desempenho a revisão da literatura aponta para a sua natureza bidireccional e recíproca, considerando ainda a influência de outras variáveis nestes dois constructos (Zeidner, 1998). De facto, se a ansiedade nos testes afecta o desempenho, este também afecta a ansiedade nos testes: se altos níveis de ansiedade nos testes produzem certos padrões aversivos de motivação e *coping* que interferem com a aprendizagem e o desempenho, por sua vez o decréscimo do desempenho conduz a mais ansiedade ao longo do tempo num ciclo contínuo constante (Phillips *et al*, 1980).

É assim urgente a realização de estudos longitudinais e orientados para o processo que visem uma melhor compreensão da natureza cíclica, recíproca e dinâmica da relação ansiedade-desempenho. (Zeidner 1998).

4 - Revisão Histórica da Pesquisa no Domínio da Ansiedade nos Testes: Modelos e Abordagens Conceptuais

A ansiedade nos Testes é um dos constructos mais estudados em Psicologia e numerosos estudos têm-se debruçado sobre a sua origem, características e efeitos. A literatura neste domínio proliferou a partir de 1960 até aos nossos dias e inúmeros artigos foram publicados nos Jornais mais divulgados em Psicologia. Uma série de livros editados por Spielberger e Sarason sobre a designação *Stress and Anxiety* e outra série mais recente editada por vários autores intitulada *Advances in Test Anxiety Research* tornaram-se instrumentos importantes na divulgação e consolidação dos conhecimentos neste domínio.

Tendo por base os inúmeros artigos publicados em diversos jornais da especialidade e sobretudo estudos meta-analíticos (como os de Hembree, 1988) e publicações estruturadoras da pesquisa sobre ansiedade nos testes de autores como Sarason (1980), Cruz (1987),

Spielberger & Vagg (1995) e Zeidner (1998), procurar-se-á caracterizar num percurso histórico-reflexivo os conhecimentos neste domínio bem como a sua progressiva evolução para uma abordagem transaccional, mais abrangente, privilegiada no presente estudo.

4.1 - Perspectivas Mecanicistas

Os primeiros estudos no domínio chamaram a atenção para as mudanças bioquímicas (aumento de açúcar na urina) que acompanhavam as reacções emocionais experienciadas pelos examinandos durante as avaliações devidas à activação do sistema nervoso autónomo (Folin *et al*, 1914 *in* Spielberger & Vagg, 1995); outros associavam diferenças nas reacções emocionais experimentadas em situações de testes à instabilidade geral dos estudantes (Luria, 1932, *in* Spielberger & Vagg, 1995); entre 1932 e 1937 esta mesma ansiedade foi, no contexto da teoria psicanalítica, considerada um resultado de experiências infantis traumatizantes e já em 1938 Brown, comparando alunos ansiosos e não ansiosos evidenciou a associação negativa entre a ansiedade nos testes e os níveis de realização em provas de avaliação (Spielberger & Vagg, 1995).

Contudo é com Sarason e Mandler, nos anos cinquenta que foi oficialmente iniciado o estudo da ansiedade nos testes.(Zeidner, 1988). Estes investigadores observaram a mesma relação negativa entre os resultados ao seu Questionário de Ansiedade nos testes ⁽¹⁾ e o nível de desempenho e consideraram a ansiedade como um impulso (*drive*) psicologicamente aprendido (Hembree, 1988). No quadro das teorias mecanicistas, o indivíduo age para satisfazer certas necessidades que criam tensões internas. Assim os “impulsos dirigidos para a tarefa” estimulam a realização de tarefas para satisfazer as necessidades e reduzir a tensão; os “impulsos aprendidos de ansiedade” estimulam dois tipos de comportamentos incompatíveis face a tarefas concretas: esforços relevantes para a tarefa (que se destinam a reduzir a

⁽¹⁾ *Test Anxiety Questionnaire* (TAQ) para adultos, *Test Anxiety Scale for Children* (TASC) para crianças, como medidas de

ansiedade completando a tarefa) e respostas auto-dirigidas e tentativas implícitas de abandono da situação de teste (irrelevantes para a tarefa mas que reduzem a a tensão suscitada pelos sentimentos de inadequação, abandono aprendido, reacções somáticas, antecipação de punição ou perda de *status* e estima). Deste modo, as pessoas com impulsos de forte ansiedade desenvolvem comportamentos irrelevantes para a tarefa que reduzem o desempenho, enquanto as pessoas com baixa ansiedade aos testes, menos centrados em si próprios, manifestam comportamentos dirigidos para a tarefa que aumentam o desempenho.

Sarason e os seus colaboradores foram ainda os primeiros a conceptualizar a ansiedade nos testes como um constructo multidimensional que incluía uma componente cognitiva e uma componente afectiva (Zeidner, 1998). A sua formulação de ansiedade como impulso viria a gerar duas perspectivas significativas de investigação protagonizadas pelos trabalhos de Alpert e Haber (1960) e pelo de Morris e Liebert (1969, 1970; 1967) (Cruz, 1987).

Em 1960, Alpert e Haber, propondo uma teoria de ansiedade bidimensional, estabeleceram uma importante contribuição metodológica e conceptual para a literatura da ansiedade nos testes diferenciando os impulsos que conduzem a comportamentos dirigidos para a tarefa e comportamentos irrelevantes para a tarefa, rotulando-os respectivamente de Ansiedade Facilitadora e de Ansiedade Debilitante (Hembree 1988). Contrariamente a Mandler e Sarason que acreditavam que os dois constructos estavam altamente correlacionados, Alpert e Haber sugeriram que os dois constructos pudessem ser independentes (Hembree, 1988). Construíram assim o “Teste de Ansiedade de Realização” (TAR) que pretendia avaliar, através da escala de ansiedade facilitadora até que ponto a ansiedade promove o rendimento e, através da escala de ansiedade debilitante até que ponto a ansiedade interfere negativamente no rendimento (Cruz, 1987). Contudo, esta distinção foi considerada por muitos um artefacto, considerando que a função estimuladora da ansiedade

depende de muitas variáveis como a complexidade da tarefa, as características da pessoa, e a quantidade absoluta da ansiedade. Existe assim alguma controvérsia na investigação, até porque apesar da ansiedade de realização ter geralmente efeitos negativos nessa mesma realização, alguns indivíduos dizem que a ansiedade facilita o seu desempenho (Anderson e Sauser, 1995).

Investigações recentes no domínio da ansiedade nos testes, trazem novos contributos às perspectivas mecanicistas da ansiedade, alargando-as, e simultaneamente delimitando-se de todo o cariz redutor que lhes está associado.

Fontaine (1990) refere que se a ansiedade está muitas vezes negativamente aliada aos resultados escolares em situações avaliativas, pode também estar positivamente aliada aos resultados quando as situações de avaliação aumentam a estimulação e o investimento dos sujeitos (ansiedade estimulante). Fontaine (1990) analisa a ansiedade no quadro da Teoria de Motivação para a Realização, já que os sujeitos ansiosos manifestam um medo do fracasso maior do que o desejo do sucesso. Contudo os sujeitos com ansiedade estimulante recorrem a estratégias activas de investimento na tarefa, esforço e perseverança, para evitar o fracasso, enquanto os sujeitos com ansiedade debilitante recorrem a estratégias de fuga ou evitamento. Embora os sujeitos com desejo de sucesso e os sujeitos com medo do fracasso possam ambos utilizar estratégias activas que permitam lidar eficazmente com a situação perseguem contudo objectivos diferentes: os primeiros tentam alcançar o sucesso enquanto os segundos pretendem essencialmente evitar o fracasso, embora os seus efeitos comportamentais sejam convergentes. Assim, as estratégias activas representam estratégias de *coping* adoptadas de maneira preferencial pelos sujeitos que necessitam de estimulação para agir. Esta perspectiva está confirmada pelas relações positivas encontradas entre a ansiedade estimulante e a motivação para a realização (Fontaine, 1990 b).

Investigações recentes (Raffety, Smith e Ptacek, 1997) ao nível da ansiedade estimulante e debilitante mostram também existir diferenças ao nível do próprio processo de ansiedade: os estudantes com maiores níveis de ansiedade estimulante relatam maiores níveis de Tensão comparativamente com a Preocupação ou Distracção (é como se experienciassem a activação fisiológica mas não os tipos de interferência cognitiva que inibe o desempenho) enquanto os estudantes com maiores níveis de ansiedade debilitante experienciam níveis mais elevados não só de Tensão (tensão corporal e activação fisiológica), mas também de Preocupação (pensamentos negativos auto-dirigidos) e Distracção (pensamentos irrelevantes para a tarefa), experienciando assim maior interferência cognitiva. De alguma forma o estilo de ansiedade parece estar associado ao nível de ansiedade reportado: os estudantes com maiores níveis de ansiedade debilitante reportam em maior grau preocupação, distracção e tensão, o que sugere que ver a ansiedade como estimulante pode baixar os níveis de ansiedade; por outro lado, o nível de ansiedade pode influenciar o modo como cada um percebe uma experiência, sendo uma baixa a moderada ansiedade vista como facilitadora e altos níveis de ansiedade vistos como debilitantes. Para além disso, os estudantes com maiores níveis de ansiedade debilitante evidenciam ainda um maior número de respostas de *coping* de evitamento (do género pensar que está noutra lugar) enquanto os estudantes com maiores níveis de ansiedade estimulante evidenciam um maior número de respostas de resolução de problemas e de procura de fontes de apoio; o *coping* proactivo (do tipo tentar lidar com os sentimentos negativos e procurar relaxar) era utilizado similarmente por ambos (Raffety, Smith e Ptacek, 1997).

Os conceitos de ansiedade estimulante versus debilitante têm assim sido associadas a diferenças no processo de *coping*, os primeiros focalizando-se directamente na emoção como forma de diminuir a ansiedade, e os últimos no problema, procurando lidar com o agente *stressante*. Pode considerar-se assim que na base da ansiedade estimulante e debilitante encontram-se variáveis de personalidade subjacentes a padrões significativos de ansiedade e

coping (Sarason, 1990; Raffety, Smith e Ptacek, 1997). Raffety, Smith e Ptacek (1997) consideram ainda que se a ansiedade debilitante se pode traduzir em respostas relevantes para lidar com a tarefa do ponto de vista emocional, essas estratégias são contudo disfuncionais na medida em que interferem negativamente com o desempenho; em contraste a ansiedade estimulante conduz a respostas atencionais eficazes para a realização da tarefa e portanto consideradas mais adaptativas. Assim, nos sujeitos em que predomina a ansiedade estimulante, podem ser experienciados padrões temporais de ansiedade que motivam uma preparação mais precoce para os exames o que, aliado às suas estratégias relevantes para a tarefa resulta em níveis mais baixos de ansiedade na altura das situações de teste (Raffety, Smith e Ptacek, 1997).

Apesar de toda esta controvérsia, pouca atenção tem sido dada aos efeitos positivos da ansiedade já que, por um lado a maioria dos investigadores está mais preocupado com os efeitos negativos da ansiedade, e por outro lado esta parece ser a faceta mais visível e prevalente deste constructo, pelo que o termo ansiedade nos testes é em geral usado como sinónimo de ansiedade nos testes debilitante. Como refere Cruz (1987), na globalidade a evidência da investigação aponta a maior predominância dos efeitos debilitativos da ansiedade nos testes, face aos facilitativos, na aprendizagem e no rendimento escolar.

Partilhando esta opinião centrar-nos-emos assim sobretudo nos efeitos debilitativos da ansiedade, considerando contudo que deveriam ser realizados mais estudos neste domínio.

Em termos de percurso histórico a investigação no domínio da Ansiedade Debilitante deu um grande passo quando, a partir da análise factorial do TAQ de Mandler e Sarason, Liebert e Morris (1967 *in* Hembree, 1988) evidenciaram a sua bidimensionalidade nas componentes "Preocupação" e "Emocionalidade". A preocupação é qualquer expressão cognitiva de receios associados à próprio desempenho e a Emocionalidade refere-se às

reações autónomas à situação de teste como transpiração e batimento cardíaco acelerado. Os seus estudos sugerem que a preocupação interfere sempre com o desempenho, enquanto que emocionalidade e desempenho só estão relacionadas nas pessoas com um índice baixo na componente de preocupação (Morris e Liebert, 1969 *in* Hembree, 1988). Deste modo o trabalho de Liebert e Morris conduziu a Teoria da Ansiedade nos Testes para uma orientação mais cognitiva.

4.2 - Perspectivas Cognitivas

4.2.1 – O Modelo da Interferência Atencional

Wine (1971 *in* Hembree, 1988) na sua Teoria de Interferência Atencional, considera que é o facto dos sujeitos ansiosos dividirem a sua atenção entre actividades relevantes para a tarefa e preocupações irrelevantes (preocupações consigo próprios) que explica o impacto negativo a ansiedade sobre o desempenho. Com efeito, as suas investigações permitiram recolher evidências que apoiam a sua teoria (Cruz, 1987): a) em situações avaliativas, os estudantes mais ansiosos estão geralmente mais preocupados consigo próprios (cognições auto-focalizadas) do que os menos ansiosos; b) a ansiedade nos testes reduz a amplitude de “pistas” utilizadas exclusivamente na realização da tarefa, dividindo-a com a focalização interna (pensamentos autoderrotistas, percepção de reactividade autonómica); c) na ansiedade nos testes é a componente cognitiva (auto-preocupação mais estável) que interfere mais directamente com o rendimento e provoca o aumento da reactividade fisiológica: os estudantes com baixa ansiedade nos testes interpretam mais a sua activação fisiológica como energia e estado de alerta dirigida para as exigências da situação; os estudantes com alta ansiedade nos testes interpretam esta activação como sinal de *stress*, o que aumenta a sua preocupação. d) o rendimento dos indivíduos com ansiedade nos testes é melhorado por

manipulações experimentais e de tratamento destinadas não só a promover a atenção a pistas relevantes para a tarefa, mas também a reduzir a auto-percepção.

Outros estudos têm vindo a oferecer evidência empírica para a explicação cognitivo-atencional da ansiedade nos testes. Hollandsworth e colaboradores (1979 *in* Cruz, 1987) verificaram que não era o nível de activação fisiológica que diferenciava os estudantes muito e pouco ansiosos mas a quantidade de pensamentos irrelevantes para a tarefa. Sarason (1984) chegou à mesma conclusão deduzindo que este comportamento de preocupação é a principal componente envolvida no decréscimo da eficácia do desempenho em situações avaliativas. Além deste apoio à perspectiva da interferência cognitiva, salientou o efeito de parâmetros situacionais na ansiedade e no desempenho em situações avaliativas. Com efeito, Sarason (1958,1960,1961,1965 *in* Spielberger, 1995) revelou que, quando a natureza avaliativa da tarefa era enfatizada (através de instruções envolvendo o ego, uma atmosfera competitiva, et.), os estudantes mais ansiosos pioravam o seu desempenho, e em situações em que o *stress* avaliativo era minimizado, estes mesmos estudantes mostravam uma melhoria no desempenho.

Ao reverem a literatura existente Spielberger, Anton e Bedell (1976 *in* Cruz, 1987) concluíram também que são as diferenças individuais na tendência para emitir respostas interferentes e auto-focalizadas em situações avaliativas que contribuem para os decréscimos de rendimento dos sujeitos mais ansiosos. Spielberger (1972, 1975, 1979 *in* Spielberger, 1995) integrou assim a ansiedade nos testes no contexto mais vasto da sua teoria do Traço-Estado de ansiedade, assumindo a distinção conceptual de Cattell e Scheier (1961) entre a ansiedade estado e a ansiedade traço. Para Spielberger a ansiedade traço seria assim um traço de personalidade relativamente estável de propensão para a ansiedade crónica em múltiplas situações, enquanto a ansiedade estado seria um estado emocional transitório de tensão e reacção nervosa a situações específicas ameaçadoras do ego. Baseado nesta distinção este autor conceptualizou em 1976 a Ansiedade nos Testes como um *traço de personalidade*

situacionalmente específico (Cruz, 1987; Hembree, 1988; Spielberger, 1995; Zeidner 1998). Spielberger viria ainda a desenvolver uma escala de auto-avaliação destinada a medir diferenças individuais na ansiedade nos testes: O “Inventário de Ansiedade nos Testes” (TAI) hoje constitui-se como um dos instrumentos mais utilizados na investigação neste domínio (Cruz, 1987).

Vários estudos recentes, dão suporte ao modelo da interferência atencional (Sarason, 1991; Eysenck, 1991; Prins, Groot e Hanewald, 1994; Mush e Broader, 1999).

As pesquisas em ansiedade nos testes nos anos 80 testaram ainda modelos teóricos que pretendiam esclarecer os processos subjacentes ao desenvolvimento da ansiedade nos testes (falta de auto-control, atribuições debilitantes, falta de competência ou processamento de informação inadequado,...). Alguns desses modelos teóricos serão apresentados a seguir.

4.2.2 - Modelos Cognitivo-Motivacionais: O Modelo da Auto-regulação

O modelo de auto-regulação do comportamento de Carver e Scheier (1981, 1984 *in* Carver e Scheier, 1991) permitiu compreender melhor o impacto da auto-focalização e da preocupação no rendimento. Os autores partem do princípio que é o grau de confiança acerca da sua capacidade para terem um rendimento adequado que diferencia as pessoas com elevados níveis de ansiedade das com baixos níveis de ansiedade. Quando uma situação de teste exerce uma forte pressão avaliativa, esta leva os alunos a dirigir a atenção para si próprios para proceder a uma avaliação subjectiva relativamente às expectativas do resultado. Os mais ansiosos, menos auto-confiantes, gostariam de evitar esta situação. Fazem-no através de cognições irrelevantes para a realização do teste embora as possíveis implicações do mesmo para o futuro os levem a regressar à sua execução. Nesta perspectiva, a focalização

sobre as expectativas dos resultados são variáveis centrais e a preocupação é conceptualizada num processo desadaptado de *coping* com a ansiedade (Cruz, 1987).

O modelo de Auto-regulação baseia-se assim numa teoria geral de auto-regulação do comportamento humano em que este é constantemente orientado em função de objectivos individuais e ajustado de molde a corresponder a esses objectivos; contudo os impedimentos experienciados face à consecução desses objectivos como falta de competências, dúvidas acerca da auto-eficácia ou constrangimentos situacionais leva a um aumento crescente da ansiedade, que conduz os sujeitos mais ansiosos (caracterizados normalmente como mais pessimistas nas suas expectativas) a um processo desadaptado de *coping* através do desinvestimento da tarefa e a entrega a pensamentos auto-depreciativos. O mesmo nível de ansiedade pode ser assim facilitativo para uma pessoa e debilitativo para outra, consoante as expectativas de auto-eficácia dessa pessoa para lidar com sucesso com a tarefa e ansiedade experienciada, o que enfatiza a importância da relação expectativas-ansiedade nos testes: assim enquanto a combinação “pessimismo e elevada ansiedade” parece potencializar a retirada mental da tarefa, a combinação “optimismo e elevada ansiedade” parece potencializar o envolvimento na tarefa. (Carver e Scheier, 1986; Carver e Scheier, 1981,1982, 1983, 1984 in Cruz, 1987; ;Carver e Scheier, 1990 in Zeidner, 1998; Carver e Scheier, 1991)

Schwarzer (1984, 1986), chamou ainda a atenção para os aspectos diferenciais da auto-focalização ao referir que esta pode aumentar o rendimento em pessoas com baixa ansiedade nos testes, facilitando o controle do comportamento e a monitorização da acção (auto-instrução, tratamento de informação relevante para a tarefa, exortação para maior esforço) mas pode ser debilitativa em pessoas com alta ansiedade nos testes, porque se caracteriza pela auto-depreciação e antecipação de consequências negativas.

O modelo do automérito (Covington, 1992 in Zeidner, 1998) ajuda, em nossa opinião, a uma melhor clarificação do modelo de auto-regulação já que associa os sentimentos de incompetência das pessoas com alta ansiedade a atribuições dos fracassos a falta de

capacidades originadas por experiências anteriores de fracasso desvalorizadoras da mesma. Situações avaliativas ameaçadoras do valor próprio do aluno são assim fontes poderosas de *stress* que, por sua vez, activariam percepções de incompetência e limitações pessoais que tornariam operativas certas estratégias motivacionais (redução do esforço e evitamento) com efeitos negativos no desempenho (Zeidner, 1998).

4.2.3 - O Modelo Dos "Deficits" De Aprendizagem

Durante o fim da década de 70 e continuando na década de 80, os conceitos e assunções básicas dos modelos de "interferência" anteriores tornaram-se alvo de forte ataque. Estes modelos postulam que os estudantes com alta e baixa ansiedade nos testes adquirem com igual mestria informação pertinente para os testes mas os primeiros não a utilizam devido a interferência cognitiva dos pensamentos irrelevantes. Contudo, certos estudos demonstraram que, se o tratamento de ansiedade nos testes pode efectivamente reduzir a ansiedade, tal redução não é muitas vezes acompanhada de melhoria dos desempenhos (Tobias, 1986; Tyron, 1980 *in* Hembree, 1988).

Foi assim proposto por Culler e Holahan (1980 *in* Cruz, 1987) um modelo alternativo da ansiedade nos testes, o Modelo do Déficit que assume que a relação ansiedade/rendimento escolar seria uma função de diferenças individuais nos comportamentos relacionados com os estudos; assim, segundo esta perspectiva o decréscimo de rendimento dos estudantes com alta ansiedade nos testes seria devido à preparação ineficaz causada por hábitos de estudo inadequados (Cruz, 1987).

Diversos estudos empíricos apoiam este modelo, salientando que os estudantes com alta ansiedade nos testes têm um menor conhecimento do material relevante para o teste

devido a défices em competências de estudo e estratégias de execução de testes⁽²⁾ o que explicaria assim a relação negativa encontrada entre tais características e o rendimento académico desses estudantes (Benjamin *et al* 1981 e Culler *et al*, 1980 e Kirkland *et al*, 1980 *in* Cruz, 1987; Covington e Omelich, 1988 *in* Zeidner, 1998). A relação negativa estabelecida entre as variáveis é ainda reforçada pelo aumento da interferência evocada pela consciência metacognitiva dos sujeitos da sua falta de preparação/adequação para a tarefa (Naveh, Benjamin *et al* 1987; Zeidner, 1998; Musch e Broeder, 1999). Onzwuegbuzie e Daley (1996) reportam assim que embora estudem mais tempo para os exames, os estudantes mais ansiosos demonstram mais problemas na aprendizagem e revisão do material de estudo, distraíndo-se mais frequentemente nessa tarefa.

4.2.4 - O Modelo Do Processamento De Informação

O modelo de processamento de informação é o modelo eclético que melhor incorpora os resultados das investigações inerentes quer ao modelo da interferência quer ao modelo do déficit, já que sugere que os problemas dos estudantes com ansiedade nos testes são muitas vezes duais na sua natureza, associando a aprendizagem de nova informação (competências de estudo) e a evocação/recuperação desta informação na situação de teste (Birenbau e Nasse, 1994).

O impacto negativo da ansiedade nos processos cognitivos pode assim manifestar-se em três alturas: ao nível do pré-processamento da informação, através da interferência no grau e na forma como o *input* é registado internamente; ao nível do seu processamento, através do impacto da ansiedade em operações realizadas pelos alunos destinadas a registar, organizar e arquivar o *input* instrucional; ao nível do pós-processamento, imediatamente antes do *output*

⁽²⁾ Milner *et al* (1965 *in* Spielberger & Vagg, 1995) definiram as competências de execução de testes (termo original *Test Wiseness*) como “a capacidade do sujeito de utilizar as características e o formato do teste e/ou a situação de teste para receber uma nota mais alta”.

isto é, na resposta dos alunos aos testes (Tobias, 1977, 1979, 1980 *in* Cruz, 1987; Tobias, 1986).

Naveh-Benjamin *et al* (1987) conciliando as explicações do modelo do déficit e da interferência, sugeriram a existência de dois tipos de alunos com ansiedade nos testes: os que tendo pobres hábitos de estudo tinham dificuldades em codificar, organizar e recuperar a informação, e os que tendo bons hábitos de estudo manifestavam apenas problemas na recuperação da informação durante a situação avaliativa. Outros autores sugerem ainda a influência do impacto de outras variáveis (como por exemplo as características dos materiais e conteúdos instrucionais) no possível impacto diferencial da ansiedade nas três fases do processamento de informando.

Eysenck (1979, 1984 *in* Cruz, 1987) por sua vez sugere que o aumento de esforço com que alguns estudantes compensam a sua ansiedade, leva-os a terem rendimentos idênticos aos menos ansiosos numa primeira tarefa, mas gera decréscimos substanciais no rendimento na tarefa seguinte devido ao elevado dispêndio da sua capacidade de atenção e/ou durante a tarefa anterior. Aliás, um número considerável de teóricos (Baddeley, 1986 *in* Cruz, 1987; Tobias, 1980 e Humphrey e Revelle, 1984 *in* Zeidner, 1998; Tobias, 1986 ; Eysenck, 1991; Sarason, 1991) realça a ideia que os efeitos negativos da ansiedade no desempenho devem-se a uma limitada capacidade central de processamento da informação do sistema nervoso central: assim enquanto sujeitos com baixa ansiedade nos testes apenas lidam com as exigências cognitivas da própria tarefa, os sujeitos mais ansiosos têm de dividir a sua capacidade de processamento cognitivo entre as informações relevantes da tarefa e as informações irrelevantes associadas à componente preocupação da ansiedade nos testes, o que prejudica o desempenho. Para Tobias (1986), os estudantes com alta ansiedade nos testes e fracas competências de estudo seriam os aprendizes menos eficazes pois não só teriam que

lidar com a interferência cognitiva como teriam de aumentar a capacidade cognitiva necessária à resolução da tarefa, devido às suas competências de estudo deficientes.

O modelo do processamento da informação, que aplica assim a noção de recursos cognitivos limitados às diversas fases de processamento de informação (atenção, memória a curto e longo prazo, níveis de processamento, recuperação e tomada de decisão) foi sumariado e apresentado por Zeidner (1998) no quadro que se segue (figura 2)

FIGURA 2 - Défices de Processamento de Informação em Indivíduos com Alta Ansiedade nos Testes

<u>Codificação de informação</u>	
Descodificação de informação	Indivíduos com Ansiedade nos Testes relatam mais dificuldades de codificação que os seus colegas com baixa ansiedade nos testes.
Interpretação enviesada	Indivíduos com alta Ansiedade nos Testes exibem um enviesamento atencional selectivo que reforça a percepção de ameaça.
Restrição na utilização de pistas	Indivíduos com alta Ansiedade nos Testes utilizam poucas pistas para a realização de tarefas.
Distracção	Indivíduos com alta Ansiedade nos Testes têm dificuldades em se concentrar em tarefas cognitivas; tipicamente dividem a sua atenção entre os muitos requisitos da tarefa e várias actividades irrelevantes para a tarefa
<u>Processamento e armazenamento de informação.</u>	
Armazenamento a curto prazo	O aumento da ansiedade causa uma redução na capacidade cognitiva devotada à tarefa, nomeadamente nos recursos para as tarefas que impliquem a memória a curto prazo e na anemória de trabalho.
Armazenamento a longo prazo	A Ansiedade nos testes dificulta a retenção de informação a longo prazo, levando a uma maior perda de memória ao longo do tempo.
Profundidade de armazenamento	A Ansiedade nos Testes conduz a um processamento de forma superficial dos estímulos verbais devido a um menor processamento semântico.
Elaboração e Ensaio	Indivíduos com Ansiedade nos Testes falham em ensaiar adequadamente ou elaborar sobre a informação.
Organização conceptual	A Ansiedade nos Testes pode quebrar a codificação e organização do material semântico ou reduzir a qualidade de elaboração e associação. Os sujeitos com alta Ansiedade nos Testes, comparativamente com os de baixa Ansiedade nos Testes, têm piores resultados em tarefas de recordação livre para categorias taxonómicas, acústicas e associativas.
Processamento estratégico	Operações automáticas ou altamente aprendidas são pouco afectadas pela Ansiedade nos Testes enquanto tarefas complexas que requerem ensaios ou operações estratégicas são prejudicadas pelo aumento da ansiedade.

Processamento de linguagem	Sujeitos com Ansiedade nos Testes têm dificuldades de vocabulário e têm dificuldades na compreensão e eficiência da leitura. A ansiedade tem efeito selectivo que reduz a eficiência de processamento de texto que envolve a integração da informação entre sentenças.
Tomada de decisão	Sujeitos com Ansiedade nos Testes têm dificuldades em absorver informações relevantes para decisões, em seleccionar alternativas e adoptar critérios de decisão.
Metacognição	Sujeitos com Ansiedade nos Testes são deficientes em conhecimentos metacognitivos incluindo conhecimentos e processos executivos usados para controlar a aprendizagem.
<u>Recuperação de informação</u>	
Interferência e bloqueio da ansiedade	Os sujeitos ansiosos sofrem de interferência cognitiva e estão mais preocupados com informações irrelevantes para as tarefas.
Recuperação de informação	A Ansiedade nos Testes prejudica a recuperação do material e assim baixa o desempenho durante o processo actual de <i>coding</i> com o teste

Retirado de Zeidner (1998)

4.3 - Perspectivas Transaccionais

Sem menosprezar a abordagem cognitiva no estudo da ansiedade nos testes, até por reservarem um papel central aos processos de avaliação cognitiva que influenciam a natureza e intensidade da ansiedade nos testes, as pesquisas desde 1990 têm privilegiado fundamentalmente uma visão transaccional da mesma como processo de interacção pessoa-situação, revestindo assim de primordial importância a interpretação subjectiva que cada pessoa faz da situação.

As situações são assim vistas como *inputs* informacionais cujo impacto comportamental depende da forma como são processadas pela pessoa (Mischel, 1973 in Zeidner, 1998). Para os modelos transaccionais existe assim uma interacção entre variáveis situacionais avaliativas e variáveis de personalidade que potencializam o processo ansiedade nos testes, principalmente quando da interacção entre a natureza da situação avaliativa e da vulnerabilidade pessoal resulta a percepção de ameaça e a incapacidade de resposta à situação.

Neste sentido a teoria transaccional do *stress* formulada por Lazarus e colaboradores (1984) insere a ansiedade nos testes dentro de um domínio mais vasto de pesquisa do *stress*, ansiedade e *coping* (Cruz, 1987).

Assim, e tendo como referência a perspectiva conceptual de Lazarus (Lazarus, 1984 in Cruz, 1987; Folkman e Lazarus, 1986), a ansiedade estaria associada à percepção de ameaça resultante da convergência entre a percepção pessoal relevante das elevadas exigências de uma situação com uma percepção também pessoal de baixos recursos e perspectivas de *coping*. Neste sentido, e de acordo com Sarason (1978 in Zeidner, 1998, p. 17) “se o *stress* é intrínseco à interpretação de uma situação específica, a ansiedade seria uma reacção à percepção da ameaça e da incapacidade de lidar com o desafio situacional de uma forma satisfatória”; deste modo, a ansiedade seria vista como uma “reacção ao *stress*, quando os indivíduos acreditam que as condições ambientais colocam exigências que excedem os seus recursos pessoais” (Elliot & Eisdorfer, 1982 in Cruz, 1988, p.3). De acordo com esta visão Sarason (1980) caracterizaria ainda os maiores atributos da ansiedade como a situação ser vista como difícil e ameaçadora e o indivíduo considerar-se incapaz de lidar com ela, exibindo preocupações auto-derrotistas que centrando-se nas consequências da sua incapacidade interferem com a execução da tarefa.

As perspectivas transaccionais ao perspectivarem o comportamento como o resultado de um processo de interacção pessoa-situação, atribuem assim nesse mesmo processo um papel fundamental aos processos de avaliação cognitiva e do processamento de informação dos sujeitos pois estes, condicionando a percepção/avaliação das características pessoais e da situação, têm um impacto fundamental nos processos de *coping* e reacções de ansiedade à situação, que por sua vez, num feedback constante, contribuem novamente para todo um processo de avaliação e reavaliação cognitiva. Salientam-se assim as interacções recíprocas, dinâmicas e constantes entre o contexto avaliativo, as diferenças individuais, a avaliação cognitiva, o *coping* e o estado de ansiedade.

Como as perspectivas transaccionais se apresentam como as mais recentes, integradoras e abrangentes de toda a diversidade de conhecimentos/perspectivas teóricas associadas à ansiedade nos testes, e vêm ao encontro de toda a problemática que despontou a nossa própria investigação empírica, foram assim adoptadas como racional subjacente a esta dissertação, levando-nos a denominá-la de “Abordagem Transaccional da Ansiedade Nos Testes”. Optou-se assim por aprofundar a sua revisão conceptual num capítulo próprio, o capítulo 2, no qual será apresentada não só a perspectiva transaccional do *stress* de Lazarus mas também outras perspectivas transaccionais recentes da ansiedade nos testes de autores como Spielberger, Zeidner e Cruz que em conjunto contribuíram para o delinear de todo o projecto de investigação empírica

Assim, antes de nos debruçarmos mais profundamente sobre todo um racional transaccional da ansiedade, e tendo em conta os conhecimentos oriundos dos vários modelos teóricos apresentados, pareceu-nos importante continuar a exploração dos vários dados teóricos/empíricos no domínio da ansiedade nos testes, quer quanto às origens, fontes e determinantes dessa mesma ansiedade, quer quanto à intervenção para a sua prevenção e tratamento. Embora os conhecimentos a explorar sejam oriundos de investigações associadas às diferentes perspectivas teóricas apresentadas, realçam no seu conjunto a necessidade de uma visão multifacetada quer das origens e determinantes da ansiedade, quer das perspectivas de intervenção no domínio, o que se torna também convergente com toda a visão transaccional da mesma.

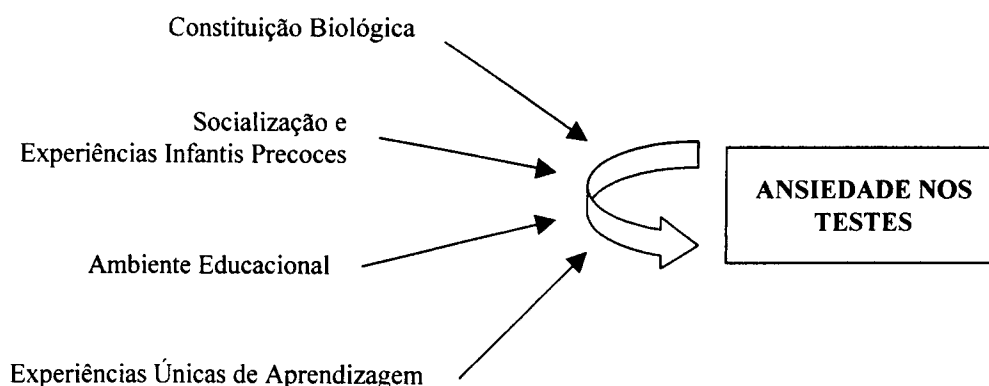
5 - Origem, Fontes e Determinantes da Ansiedade nos Testes

Esta secção debruçar-se-á sobre os factores implicados na origem, desenvolvimento, manutenção e caracterização da ansiedade nos testes, assumindo o carácter transaccional da relação pessoa-situação. Classicamente, os estudos focalizados na origem e desenvolvimento da ansiedade nos testes distinguem os antecedentes distais dos proximais.

Os antecedentes distais são os factores orgânicos e ambientais (factores biológicos, padrões específicos nas relações pais-filhos, experiências pré-escolares e escolares anteriores) que estabelecem o seu impacto fundamentalmente nos primeiros anos de vida modelando a ansiedade nos testes como um padrão de reacção privilegiado em situações avaliativas (identificado por diversos autores como traço de ansiedade); os antecedentes proximais (uma atmosfera de teste competitiva, por exemplo) são as características da situação directamente responsáveis pelas reacções de ansiedade em contexto avaliativo. Estes exercem assim um impacto directo sobre a ansiedade enquanto os anteriores exercem um impacto indirecto. (Zeidner, 1998)

O desenvolvimento da ansiedade nos testes é assim moldado constantemente por uma configuração única de factores constitucionais, familiares, sociais, educacionais e experienciais que interagem e influenciam-se mutuamente (Zeidner, 1998). (ver figura 3)

FIGURA 3 – Configuração de Factores no Desenvolvimento da Ansiedade nos Testes



(retirado de Zeidner, 1998)

A pesquisa sobre estes factores e a sua inter-relação com a ansiedade nos testes já é tão vasta que seria impossível sistematizar toda a informação neste trabalho. Opta-se assim por abordar de forma relativamente breve os factores ambientais e individuais que se consideram mais pertinentes para o presente estudo.

5.1 - Factores Ambientais

No conjunto dos antecedentes distais, as relações pais-filhos receberam uma atenção privilegiada por parte dos investigadores. A ansiedade nos testes parece resultar da interacção do indivíduo com pais com expectativas e padrões de exigência muito elevados (mesmo irrealistas) em relação ao rendimento dos filhos, altamente dominadores e controladores, e que em situações de resolução de problemas fornecem pouca ajuda aos filhos centrando as suas interacções em frequentes e intensos “feedbacks” negativos e punitivos (Sarason e colaboradores, 1960 e Hill, 1972 *in* Zeidner, 1998; Krohne, 1992). Os efeitos dessas influências parentais mantêm-se durante o ensino secundário e universitário (Van der Ploeg, 1985 *in* Cruz, 1987). Deste modo, Zeidner (1998) considera que é a interacção entre as práticas de socialização primária e o temperamento biologicamente determinado da criança que determinará a sua vulnerabilidade para reagir com ansiedade em situações avaliativas.

Para além das interacções familiares, outros autores referem a primordial importância dos processos de socialização escolar: a experiência acumulada de fracasso, as interacções punitivas de adultos avaliadores, a experiência de ambientes negativos na sala de aula e a falta de *feedback* de apoio por parte dos professores e colegas desenvolve a tendência para avaliar as exigências escolares como ameaçadoras, para lidar com os problemas de forma desajustada e apresentar uma motivação geral mais dirigida para evitar o fracasso e a crítica do que para o sucesso (Hill, 1972 e Schwarzer, 1984 *in* Cruz, 1987).

A ansiedade nos testes nos testes é assim também um exemplo típico dos efeitos cumulativos de aprendizagem social que inclui a integração de experiências próprias, reforços vários, observação de modelos, selecção de informação (etc.) no contexto do processo de ensino - aprendizagem. Certos aspectos do ambiente e da experiência de aprendizagem na sala de aula, particularmente a atmosfera de avaliação competitiva, o aumento das pressões avaliativas e as ênfases nos testes e avaliações, as interacções aversivas entre professor e aluno, e falhanços e dificuldades escolares repetidas, podem ser antecedentes importantes de ansiedade nos testes; os estudantes que experienciam falhanços repetidos em contextos avaliativos centrados na norma e comparação social, podem começar a acreditar que o seu fraco desempenho é devido a uma falta de capacidades, diminuindo a percepção das suas capacidades e aumentando os seus níveis de ansiedade estado em situações de teste (Zeidner, 1998).

Vários estudos investigaram o impacto da comparação que um aluno estabelece entre a percepção da sua classificação/desempenho escolar com o nível médio do seu grupo de referência. Sugerem, por um lado, que os processos de comparação social em contextos sociais como as salas de aula influenciam a avaliação dos recursos pessoais de *coping* e a percepção das exigências escolares, sendo que a prática de avaliar o rendimento individual recorrendo às normas de referência social origina uma maior competição, pressão e anonimato na sala de aula: a ansiedade nos testes está assim intimamente relacionada com a ansiedade das exigências públicas e com a antecipação de avaliações auto-ameaçadoras por parte de outros (Jerusalem 1984, Jerusalem e colaboradores, 1985 *in* Cruz, 1987). Por outro lado, a percepção de competição aumenta a necessidade de altos níveis de realização para se ter “boas notas”, reduz a inter-ajuda e as expectativas de controle da situação e aumenta as expectativas de fracasso e as reacções negativas face ao mesmo. Deste modo, a competição que se gera num grupo de referência com padrões de rendimento escolar elevados gera níveis superiores

de ansiedade, compreendo-se assim que bons alunos possam ser ansiosos e tensos porque estudaram num contexto social formado de excelentes alunos, onde por comparação não passavam de alunos médios; alunos fracos, pelo contrário, podem sentir-se auto-confiantes e calmos porque estudaram num contexto formado de maus alunos, onde por comparação os seus resultados eram acima da média (Cherkes-Julkowski, Groebel e Kuffner, 1982 e Schwarzer e Lange, 1983 *in* Cruz, 1987). Finalmente, esses estudos constataram também que as experiências escolares que tornam a comparação social mais saliente, reduzindo a classificação do aluno face ao seu grupo de referência, aumentam a ansiedade. Assim, a transição entre escolas básicas e secundárias torna-se muitas vezes uma fonte importante de *stress* avaliativo para a maioria dos alunos que passam de escolas e turmas pequenas a maiores (mudando de grupo de referência), de um único professor a diferentes professores, de classes mais homogêneas a classes mais heterogêneas, e a formas de avaliação⁽³⁾ mais diferenciada, levando assim a um processo de comparação social mais discriminativo que favorece a ansiedade (Wigfield & Eccles; 1989).

Se os estudos anteriores indicam que os alunos têm percepção da sua competência por comparação com a do grupo, nos devemos esquecer ainda que todo o processo de comparação social é também mediado por uma série de variáveis (como as atribuições causais do sucesso e fracasso e/ou concepções mais dinâmicas ou estáticas de inteligência), que por sua vez são influenciadas pela própria estrutura organizativa da escola e pelo clima de sala de aula. Como sabemos, toda a característica organizacional da escola, as exigências dos currículos, a necessidade de se tirar boas notas podem ser uma fonte de pressão para os alunos. Revisão de estudos realizados por Fontaine (1990) evidenciam o facto de, numa estrutura escolar competitiva, a quantidade do reforço ser limitada e reservada aos melhores alunos. O sistema

⁽³⁾ Esta transição encontra paralelismo no nosso sistema escolar já que se os alunos são avaliados numa escala de 1 a 5 até ao 9ºano, passam a partir do 10º ano a ser avaliados de 0 a 20, o que não só acentua a comparação (e competição) entre os alunos mas torna-a muito mais discriminativa.

motivacional é assim egocêntrico e muito influenciado pela avaliação de competências dos outros criando uma relação de interdependência negativa entre os alunos (frequentemente os alunos regozijam-se com o fracasso dos outros). O sucesso (de uma minoria de alunos) é atribuído às capacidades e reforça a auto-estima dos mesmos enquanto o fracasso (da maioria dos alunos) suscita vergonha pública e é atribuído à falta de capacidade (Fontaine,1990). Assim a organização escolar e o clima de sala de aula vão determinar, em grande parte, até que ponto as situações de realização são avaliadas como um desafio, uma ameaça, ou mesmo como um dano à auto-estima do aluno (Lange, 1982 *in* Cruz, 1987) e, deste modo, aumentar provavelmente a ansiedade nos testes.

Vários estudos corroboram esta opinião e forneceram dados suficientes que atestam os efeitos interactivos da ansiedade nos testes e da atmosfera avaliativa, dos quais se salientam os seguintes: nas situações em que a natureza avaliativa é enfatizada verifica-se um aumento de interferência cognitiva e decréscimo do desempenho nos estudantes mais ansiosos (Sarason, 1960 *in* Spielberger & Vagg, 1995; Sarason, 1980, 1984); quanto mais altas a pressão académica percebida e o anonimato na sala de aula, maior o nível de ansiedade dos estudantes (Schwarzer & Jerusalem, 1989); aspectos como a novidade, a imprevisibilidade e a incerteza da situação, conjugados com uma baixa percepção de recursos, favorecem a percepção de ameaça e a ansiedade nos testes (Lazarus & Folkman, 1984); os estudantes que percebem o seu ambiente escolar de forma mais avaliativa e competitiva tendem a ser mais ansiosos nos testes (Harter, Whitesell e kowalski , 1987 *in* Zeidner, 1998); os estudantes altamente ansiosos em condições avaliativas classificam-se mais negativamente, experienciam mais interferência cognitiva, reportam mais preocupação e emocionalidade e têm níveis de realização inferior que estudantes igualmente ansiosos em condições neutrais ou que estudantes com baixa ansiedade em situações avaliativas (Deffenbacher, 1978 *in* Zeidner, 1998); numa situação avaliativa os estudantes mais ansiosos processam sobretudo informações/pistas sociais de

natureza avaliativa (sejam elas o feedback do professor, as atribuições de fracasso, et..) de forma mais ameaçadora e debilitativa (Pekrun, 1985 *in* Cruz, 1987; Sarason, 1991; Schwarzer, 1989; Mathews, 1993).

A importância das pistas sociais de natureza avaliativa para a experiência e acentuação do efeito debilitativo da ansiedade nos testes sobre o desempenho escolar, levaram assim à realização de várias investigações sobre a possível interacção entre o papel do professor, o clima da sala de aula, e a ansiedade nos testes. Destas, salientam-se os seguintes aspectos: a) o clima da sala de aula é em grande parte determinado pelos comportamentos do professor, nomeadamente pelo seu nível de ansiedade que está directamente relacionado com o nível de ansiedade escolar dos estudantes (Zimmermann, 1970 *in* Zeidner, 1998; Phillips *et al* 1987 *in* Cruz, 1987); b) quando o *feedback* do professor é orientado para a norma e compara os estudantes entre si, dá lugar à percepção de ameaça (Cruz, 1987); c) os professores que estabelecem padrões *standard* muito elevados e/ou criticam muito duramente os estudantes, aumentam a ansiedade nos seus alunos mais do que outros professores; os professores formam expectativas diferenciais acerca do desempenho e competência dos seus alunos que se reflectem na quantidade e qualidade das interacções com os mesmos que diminuem a percepção de competência dos alunos mais ansiosos e aumentam os seus níveis de ansiedade (Hill, 1972, 1976 *in* Zeidner, 1998).

Por fim, e ainda dentro dos factores ambientais, vários autores referem outros aspectos moderadores entre a ansiedade nos testes e o desempenho, dos quais se salientam: a) a maior associação negativa entre a ansiedade nos testes e o desempenho para testes percebidos como difíceis do que para testes percebidos como relativamente fáceis, o que salienta a

importância da percepção da complexidade da tarefa ⁽⁴⁾ (Hembree, 1988; Zeidner, 1998); b) a influência positiva do ensino indirecto no rendimento dos estudantes com ansiedade nos testes é melhor (Galbo, 1983 e Coates & Thoresen, 1976 *in* Cruz, 1987); c) a influência negativa dos constrangimentos temporais no desempenho de sujeitos altamente ansiosos, pois quando os limites temporais são removidos o seu desempenho melhora consideravelmente (Morris e Liebert, 1969 e Hill e Eaton, 1977 *in* Zeidner, 1998; Onwuegbuzie e Daley, 1996); d) a correlação negativa da presença de um observador externo com o desempenho de sujeitos altamente ansiosos, pois estes reagem à avaliação potencial do observador com o aumento dos níveis de ansiedade (Wine, 1971 *in* Sarason, 1984).

Estudos de Covington & Omelich (1987 *in* Zeidner, 1998) suportam ainda a ideia de que uma sequência de dificuldade crescente dos itens num testes (ou seja, que progrida de mais fáceis para mais difíceis) facilita o desempenho dos sujeitos ansiosos, já que favorece o sucesso inicial na tarefa. Vários estudos (Tobias, 1980; Eysenck, 1982 *in* Zeidner, 1998) sugerem ainda que o feedback do desempenho do sujeito na situação avaliativa afecta particularmente indivíduos com alta ansiedade (de forma positiva quando o feedback é positivo e negativa quando é negativo) tendo um impacto relativamente neutro nos indivíduos com baixa ansiedade nos testes. Estudos de Sarason (Sarason, 1981 *in* Zeidner, 1998) sugerem ainda que, para estudantes com alta ansiedade nos testes o fornecimento de suporte social na situação de teste reduz o efeito dos pensamentos interferentes e facilita o desempenho, enquanto nos estudantes com baixa ansiedade nos testes reduz o envolvimento na tarefa e reduz o desempenho.

O impacto diferencial dos factores ambientais no desempenho de indivíduos com níveis de ansiedade diferenciados deve ser assim considerado no planeamento e

⁽⁴⁾ De considerar, contudo, de acordo com Heinrich e Spielberger (1982) que a dificuldade percebida de uma tarefa, não é apenas uma função da complexidade da tarefa em si, mas de uma variedade de outros factores como as diferenças individuais de inteligência, a experiência na resolução de tarefas similares ou não ou a possibilidade de suporte de memória ou não

implementação de estratégias de intervenção educacional que promovam a redução da ansiedade e a melhoria do desempenho.

5.2 - Factores Individuais

Os factores individuais, vistos como características/predisposições mais ou menos estáveis para perceber, pensar e responder, emocional e comportamentalmente, de determinadas formas em determinadas situações, têm sido considerados por vários autores como factores de risco, variáveis mediadoras ou mesmo antecedentes causais da ansiedade nos testes.

De acordo com as perspectivas transaccionais (Spielberger & Vagg, 1995; Zeidner, 1998; Cruz, 1998), a ansiedade numa situação avaliativa está directamente relacionada com uma avaliação cognitiva de ameaça, processo no qual as disposições de personalidade e os factores ambientais assumem especial relevância. Se anteriormente demos algum relevo à forma como os factores ambientais podem afectar os processos de avaliação cognitiva, a percepção de ameaça e a ansiedade nos testes, vamos procurar esclarecer agora o modo como factores de personalidade podem também estimular o desenvolvimento da ansiedade em situações avaliativas.

De facto, e de acordo com a perspectiva transaccional que tem sido evidenciada, para além das circunstâncias objectivas da situação, é a interpretação subjectiva dessas circunstâncias (através da percepção e avaliação cognitiva da situação) que evoca as percepções de ameaça e as reacções de ansiedade nos testes, o que atesta assim a importância dos factores individuais. Esses factores podem ser analisados à luz dos processos cognitivos (correntes cognitivistas) e motivacionais (correntes motivacionais). Além desses, a

inteligência também tem merecido a atenção dos investigadores (Cruz, 1987). Apresentaremos de modo sintético, os principais resultados dessas diversas correntes de investigação.

O papel primordial das estruturas cognitivas na ansiedade dos testes têm merecido a atenção de teóricos e investigadores. As *estruturas cognitivas* referem-se aos pressupostos, crenças e significados que influenciam as formas habituais de ver e construir o *self* e o mundo, operando assim de modo tácito na avaliação cognitiva de forma a modelar a percepção que a pessoa tem da sua relação com o ambiente. Tais estruturas podem explicar o automatismo e a estereotipação dos padrões de pensamento e comportamentos dos estudantes com elevados níveis de ansiedade nos testes, nomeadamente: (1) a tendência a fazer julgamentos radicais, absolutos, categóricos e globais (que levam a pessoa a ver o que realmente espera ver e não o que acontece na realidade), (2) a recorrência a um pensamento dicotómico (bom ou mau – tudo neste teste está contra mim), (3) a efectuação de generalização excessiva (a partir de um falhanço num único teste generalizar que nunca mais poderá ter sucesso naquela matéria por exemplo) e ainda (4) a dramatização da situação (Beck 1985 e Lazarus e Folkman, 1981 e Meichenbaum 1977, 1985 e Meichenbaum e Butler, 1980 *in* Cruz, 1987; Beck e Clark, 1991). Também Ellis (1980), no contexto da terapia racional emotiva, considera que essas crenças irracionais funcionam como fontes de *stress*, originando avaliações autoderrotistas e perturbações do comportamento. Assim, é devido à sua estrutura cognitiva que os sujeitos com altos níveis de ansiedade nos testes tendem, numa situação avaliativa, a processar sobretudo informações/estímulos ameaçadores e debilitativos em vez de informações mais positivas, o que se traduz numa interpretação enviesada da situação (Schwarzer, 1989; Sarason, 1991; Mathews, 1993).

De alguma forma, essas tendências parecem estar muito associadas a um outro factor também evidenciado pela literatura, “o traço de ansiedade” (Spielberger, 1972, 1975, 1979 *in* Spielberger, 1995), que reflecte diferenças individuais na tendência para a percepção das situações avaliativas como ameaçadoras, o que torna os indivíduos com alta ansiedade nos

testes extremamente reactivos a este tipo de situações (elevações no estado de ansiedade). O estudo de Hembree (1988) apontou, de resto, correlações muito fortes entre a ansiedade nos testes, a ansiedade traço e a ansiedade estado. Os resultados do estudo de Soric (1999) também demonstram que o traço de ansiedade joga um importante papel na percepção da ameaça e incontrolabilidade da situação e prediz o estado de ansiedade antes e depois da avaliação escolar.

As correntes cognitivas, baseadas numa vasta evidência empírica, realçam ainda a importância dos pensamentos negativos de auto-preocupação e auto-focalização simultaneamente como componentes e precursores da ansiedade nos testes: assim os indivíduos ansiosos nos testes têm sido tipicamente descritos como negativamente “auto-focados” ou “auto-preocupados”, e reportam uma maior incidência de pensamentos não relacionados com a tarefa, o que diminui o seu rendimento (Sarason, 1986; Sarason, 1991; Spielberger, 1995)

Paralelamente às correntes cognitivas, as correntes motivacionais têm também sugerido que a ansiedade nos testes é modelada por factores como as atribuições e expectativas de sucesso e auto-eficácia, sendo o medo do falhanço frequentemente citado como uma das características principais dos estudantes ansiosos. De facto, desenvolvimentos teóricos e empíricos no domínio da motivação para a realização têm corroborado a distinção defendida por Atkinson (1964) de duas formas de motivação para a realização (medo do fracasso e desejo de sucesso) associadas à ansiedade nos testes: assim os sujeitos com elevada ansiedade nos testes são caracterizados como mais motivados para evitar o fracasso do que para alcançar o sucesso, enquanto os sujeitos com baixa ansiedade nos testes são caracterizados como mais motivados para alcançar o sucesso do que para evitar o fracasso. No quadro desta teoria, a motivação é considerada como uma dimensão estável da personalidade que pode funcionar como factor antecedente da ansiedade nos testes (Covington 1985 e Schwarzer, 1982 *in* Cruz, 1987). Investigações mais recentes neste domínio, documentaram a

convergência funcional da ansiedade nos testes com o medo de falhanço (Fontaine, 1989, 1990; Elliot e Mc Gregor, 1999)

Expectativas de auto-eficácia e de resultados têm também sido conceptualizadas como precursores da ansiedade nos testes, e como já referia Bandura (1986, *in* Bandura, 1991) a auto-eficácia percebida para exercer controle sobre ameaças potenciais joga um importante papel na activação da ansiedade. Assim Zohar (1998) salienta que a medição das expectativas de auto-eficácia antes do teste é um instrumento de previsão do nível de ansiedade durante o teste e Carver e Scheier (Carver e Scheier, 1986; Carver e Scheier, 1991) enfatizam a importância da relação expectativas-ansiedade nos testes no desempenho escolar: assim enquanto a combinação pessimismo e elevada ansiedade parece potencializar o evitamento mental da tarefa, a combinação do optimismo com a elevada ansiedade parece potencializar o envolvimento na tarefa. Os indivíduos com ansiedade nos testes são pessimistas no que diz respeito às suas expectativas de bons resultados nos testes. Vários estudos recentes consideram em geral que os indivíduos ansiosos são caracterizados por baixas expectativas de auto-eficácia em situações avaliativas (Krohne, Schuman e Neuman, 1989 e Spence, Duric e Roeder, 1996 *in* Zeidner, 1998).

Um estilo atribucional desfavorável parece também caracterizar os estudantes com elevados níveis de ansiedade nos testes que evidenciam assim uma tendência para explicarem os seus fracassos por factores internos, globais e estáveis enquanto o sucesso é atribuído a causas mais externas, específicas, e variáveis; os estudantes com baixa ansiedade nos testes tendem, pelo contrário, a externalizar as razões do falhanço e a internalizar as do sucesso (Peter & Seligman, 1984 *in* Cruz, 1987; Leppin, Schwarzer, Belz, Jerusalem e Quast, 1987 *in* Bandalos, Yates e Thorndike-Christ, 1995).

Cruz (1987) refere ainda como factores associados à ansiedade nos testes, o desânimo aprendido, a percepção de falta de controle da acção, e ainda a auto-apresentação; vários estudos e revisões da literatura (*in* Zeidner, 1998) assinalam ainda uma correlação inversa

entre a ansiedade e o autoconceito⁽⁵⁾, bem como a importância mediadora de factores como as competências de estudo e de execução de testes e a “procrastinação”⁽⁶⁾ na relação ansiedade nos testes e rendimento escolar (Benjamin *et al*, 1981 e Culler *et al*, 1980 e Kirkland *et al*, 1980 e Rothblum *et al*, 1984 *in* Cruz, 1987; Kalechstein, 1989 *in* Zeidner, 1998).

Finalmente, a Inteligência tem também sido considerada variável mediadora da relação entre a ansiedade nos testes e o nível de realização tendo vários estudos (como os de Hembree, 1988) apontado para uma correlação inversa e modesta entre a inteligência, a ansiedade nos testes e o desempenho. No entanto, e contraditoriamente, algumas investigações (*in* Cruz, 1987) parecem sugerir que os decréscimos de rendimento provocados pela ansiedade parecem ser mais pronunciados nos estudantes com níveis superiores de capacidade intelectual.

Procurando efectuar um perfil preliminar dos estudantes com alta ansiedade nos testes, e não obstante a necessidade de diferenciação das diversas tipologias de estudantes ansiosos, Zeidner (1998) caracteriza-os pela sua uma antecipação de não conseguir corresponder aos requerimentos da situação de teste, por esperarem consequências negativas em caso de falhanço, por baixa confiança nas suas competências para lidar com o *stress* em situação avaliativa, e por se sentirem pessoalmente responsáveis pelos seus fracassos (atribuições internas) mas não pelos seus sucessos (atribuições externas), evidenciando assim altos níveis de afectos negativos. (Zeidner, 1998).

Toda esta síntese relativa aos factores individuais fornece assim consistência à perspectiva transaccional que defende que os indivíduos com alta e baixa ansiedade nos testes

⁽⁵⁾ Como o autoconceito é uma das variáveis a ter em conta no estudo empírico que vamos relatar, a relação ansiedade-autoconceito será abordada com mais pormenor na parte deste trabalho respeitante à explicitação dos conceitos mais pertinentes para a investigação.

⁽⁶⁾ Tendência evidenciada por alguns estudantes, para adiarem frequentemente as tarefas escolares até ao ponto de experienciarem níveis elevados e problemáticos de ansiedade” (Rothblum, Beswick & Mann, 1984 *in* Cruz, 1987)

diferem consideravelmente nas suas avaliações cognitivas das situações avaliativas e dos seus recursos pessoais.

Terminada esta análise, gostaria de salientar ainda que, embora factores individuais e ambientais fossem apresentados separadamente, esta distinção é meramente conceptual já que estes dois grupos de factores estão, numa perspectiva transaccional, intrinsecamente ligados.

Como refere Zeidner (1998): “Um complexo e dinâmico nó de relações existe entre variáveis diferenciadoras individuais, avaliações subjectivas e condições de avaliação prevaletentes no impacto sobre a ansiedade em condições avaliativas. Por um lado, as propriedades objectivas e pistas da situação de testes determinam e moldam as avaliações que os sujeitos fazem das situações, com avaliações e julgamentos subjectivos geralmente reflectindo e modelando pistas ambientais objectivas ou verídicas. Por outro lado, as pistas ambientais e a informação são subjectivamente filtradas, tomadas em atenção, e processadas, com factores cognitivos e de personalidade, mediando os efeitos dos factores contextuais objectivos sobre a ansiedade em situações avaliativas” (Zeidner, 1998, p.172)

6 - Pesquisa na Prevenção e Tratamento da Ansiedade nos Testes

Todo o racional teórico que tem vindo a ser desenvolvido de uma abordagem cognitivo-transaccional da ansiedade nos testes, não como propriedade única da pessoa ou da situação mas como um processo que ocorre na interacção pessoa-situação, implica a perspectivização de uma intervenção polivalente no domínio do “tratamento e controle” dessa mesma ansiedade.

Essa polivalência traduz a necessidade de se considerarem em paralelo, e em complemento mútuo, dois tipos de intervenção (Cruz, 1987) que visam prevenir, melhorar ou remediar os efeitos debilitativos da ansiedade nos testes e as incapacidades de *coping* dos

sujeitos: a intervenção psicológica e a intervenção educacional. Se a primeira incide sobretudo sobre os factores individuais associados à ansiedade nos testes, a segunda incide sobretudo em factores ambientais; não esqueçamos no entanto que, tal como os factores, esses dois tipos de intervenção estão interligados através do impacto recíproco que cada um estabelece com o outro.

6.1 - Intervenção Psicológica

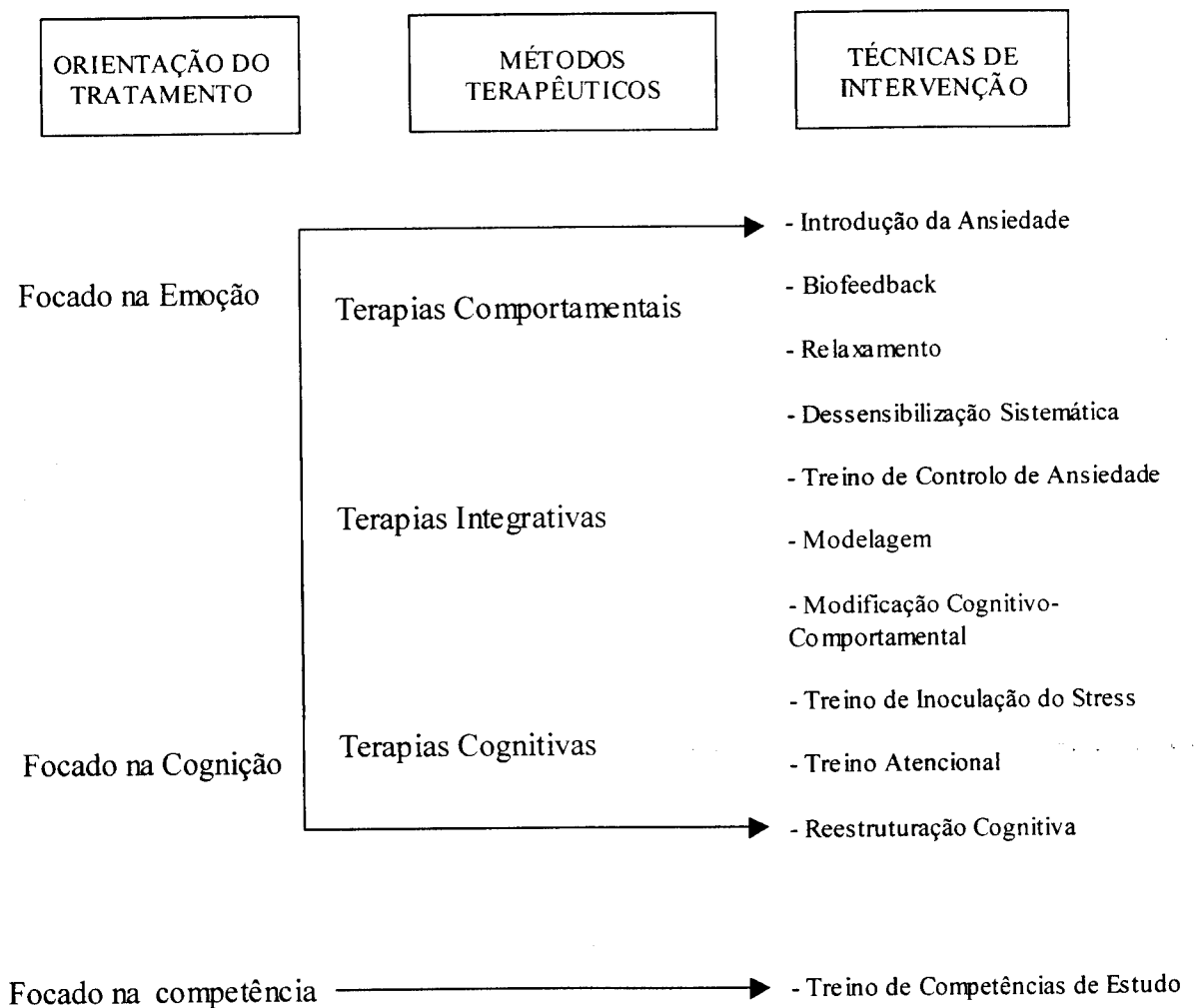
Desde o fim da década de 60 e durante toda a década de 70, o desejo de tratar os sintomas da ansiedade nos testes e reduzir os seus efeitos debilitativos no desempenho dos estudantes levou a um aumento crescente na implementação e avaliação de uma grande variedade de programas de redução de ansiedade, quer com uma orientação comportamental quer cognitiva (sobretudo a partir dos anos 70), reflectindo as mais diversas abordagens e inovações teóricas (Zeidner, 1998).

Como os estudos neste domínio são muito extensos, optou-se por descrever de modo sucinto as diferentes estratégias de intervenção seguindo o quadro conceptual proposto por Zeidner (1998) que, baseado no modelo inicial conceptual de processo transaccional proposto por Vagg e Spielberger (1995), apresenta as diferentes estratégias de intervenção ao longo de um “continuum” cognitivo-emocional (Ver Figura 4). A avaliação da eficácia relativa destas estratégias será apresentada num segundo momento.

Neste quadro, entre as terapias comportamentais essencialmente focalizadas na redução da dimensão emocional da ansiedade e as terapias cognitivas focalizadas na parte das preocupações, observa-se num polo intermédio as terapias integrativas, com intervenções como a modificação cognitivo-comportamental. A intervenção em competências de estudo foi adicionado ao quadro geral, tal como no modelo defendido por Spielberger & Vagg (1995),

por causa do seu uso frequente em estudos de tratamento de ansiedade nos testes e o seu impacto em processos que influenciam esta ansiedade, as suas componentes (preocupação e emocionalidade) e o rendimento académico .

FIGURA 4 - Técnicas Terapêuticas Específicas Estruturadas Por Métodos E Orientações Terapêuticas



(retirado de Zeidner, 1998)

Com base nos estudos apresentados por vários autores (nomeadamente Cruz, 1987; Hembree, 1988; Spielberger, 1995; Zeidner, 1998), vamos caracterizar sucintamente as diferentes técnicas e a sua eficácia.

Começaremos pelas técnicas desenvolvidas no quadro das Terapias Comportamentais cujo principal objectivo é reduzir a activação fisiológica e as elevadas reacções emocionais de indivíduos com ansiedade nos testes quando confrontados com situações avaliativas *stressantes*. As terapias incluídas nesta linha providenciam a aquisição de determinadas competências/estratégias para lidar com esta actividade e reactividade fisiológica. Nestas terapias incluem-se assim:

- A Indução de Ansiedade: pretende reduzir a ansiedade nos testes através da apresentação ao cliente de um estímulo altamente evocador da ansiedade, até que esse estímulo deixe de evocar essa mesma ansiedade (ex: flooding e a implosão) (Zeidner, 1998).

- O Treino de "Biofeedback" : consiste no uso de instrumentos que permite à pessoa tomar consciência dos processos fisiológicos associados às suas reacções emocionais (tensão e activação). (Zeidner,1998), dando ao indivíduo a oportunidade de exercer algum controlo consciente sobre a actividade do seu sistema nervoso autónomo e de modificar concientemente essa actividade; existem várias modalidades disponíveis : biofeedback electromiográfico, da temperatura e electrodermal (Cruz, 1987). Embora primariamente centrado na emoção, nalguns treinos de biofeedback algumas instruções indicam como desenvolver e usar pistas cognitivas para facilitar os efeitos do biofeedback na redução da ansiedade (Vagg & Spielberger, 1995).

- O Treino de Relaxamento: Embora as instruções utilizadas envolvam alguma actividade cognitiva, o treino de relaxamento não visa a modificação directa da preocupação, pois está dirigido primariamente à modificação directa das reacções emocionais nas situações

de teste e/ou exame (Vagg & Spielberger, 1995; Zeidner, 1998). A redução da ansiedade é promovida ensinando o estudante a reduzir a tensão muscular através de um treino onde se procede à tensão e relaxamento sistemáticos de vários grupos musculares (Cruz, 1987). Inclui diversas técnicas terapêuticas tais como exercícios de respiração profunda, treino de relaxamento muscular progressivo, relaxamento controlado por uma pista, e relaxamento como autocontrolo.

- A Dessensibilização Sistemática, já considerada por Tobias (1979) como o procedimento mais popular para o tratamento da ansiedade nos testes, tem também como principal objectivo reduzir as reacções emocionais negativas que são experienciadas durante as avaliações. O facto de implicar também processos cognitivos que guiam o estudante para atender e praticar pistas de relaxamento, situa-a já mais perto do centro do *continuum*. “A dessensibilização sistemática incorpora o treino de relaxamento e a visualização de conhecimentos geradores de ansiedade apresentados por ordem hierárquica, de intensidade crescente, ao mesmo tempo que o indivíduo permanece num estado de relaxamento” (Cruz, 1987, p.182).

- O treino de Controle da Ansiedade ensina sujeitos altamente ansiosos a identificar sinais internos (cognitivos e físicos) que sinalizem o começo da ansiedade, usando-os então como pistas para usar desencadear respostas de *coping* de relaxamento em situações avaliativas (Zeidner, 1998).

- A modelagem⁽⁷⁾ “envolve a demonstração ao vivo ou simbólica (através de video-tape) de comportamentos de *coping* desejáveis (dessensibilização e/ou relaxamento) numa situação avaliativa *stressante* que possam ser imitados pela pessoa ansiosa” (Kendall, 1993 *in* Zeidner, 1998).

⁽⁷⁾ Embora Zeidner (1998) no seu esquema conceptual tenha considerado a modelagem como uma técnica integrativa de componentes emocionais e cognitivas (na medida em que ajuda também os mais ansiosos a identificarem as suas cognições autoderrotistas e comportamentos ineficazes) apresentou-a contudo no capítulo sobre Técnicas de Intervenção Centradas na Emoção. Tal facto, aliado à noção de que de muitos estudos meta-analíticos ao considerarem a eficácia geral das terapias comportamentais, incluem nelas a modelagem levam-nos assim a apresentar a modelagem neste conjunto de técnicas.

Diversos estudos foram efectuados sobre a eficácia das diferentes estratégias, quer em termos individuais, quer no seu conjunto.

Assim, e apesar do uso da indução de ansiedade ser ainda bastante limitado, os poucos estudos sugerem que quando aplicada em situações de teste simulado, pode efectivamente reduzir as respostas de ansiedade (Smith & Nye, 1973, Prochaska, 1971 *in* Zeidner, 1998) e que a eficácia do treino de biofeedback parece satisfatória quando utilizado em combinação com outras técnicas (Parker, Vagg & Papsdorf no prelo, Thompson & al 1980 *in* Cruz, 1987). Por outro lado, enquanto alguns estudos (Johnson & Sechrest, 1968 *in* Zeidner, 1998) demonstraram que o treino de relaxamento por si só não é eficaz na redução da ansiedade, a revisão meta-analítica efectuada por Hembree (1988) sustenta a eficácia desta técnica na redução da ansiedade nos testes (*efeito médio* de $-.68$), embora os seus efeitos no desempenho apesar de estatisticamente significativos (*efeito médio* de $.13$) tenderem a ser negligenciáveis.

Hembree (1988) sustenta ainda a eficácia da dessensibilização sistemática na redução da ansiedade nos testes já que a pontuação obtida em escalas de ansiedade nos testes por estudantes “tratados” com esta técnica era significativamente mais baixa (*efeito médio* de $-.54$) do que a pontuação obtida por estudantes “não tratados”; deste modo para Hembree os tratamentos de dessensibilização sistemática são eficazes, embora modestos, na melhoria do desempenho dos sujeitos (*efeito médio* de $.32$). Outras revisões da literatura (Suinn, 1990 *in* Zeidner, 1998) indicam ainda que o treino de controle de ansiedade reduz efectivamente a ansiedade nos testes, redução esta que se mantém durante longos períodos de *follow-up*, e Rosenthal (1980) demonstrou a eficácia da modelagem na redução da ansiedade nos testes.

Numa revisão meta-analítica da eficácia das estratégias terapêuticas comportamentais Allen (Allen e colaboradores, 1980 *in* Cruz, 1987) verificaram que em 58 % dos estudos os grupos “tratados” evidenciaram um maior grau de melhoria ao nível da ansiedade

experienciada subjectivamente do que os não tratados, e Hembree (1988) considerou que todas elas (dessensibilização sistemática, treino de relaxamento, modelagem, reforço positivo coberto, extinção e hipnose) reduziam a ansiedade nos testes, e que embora dirigidos directamente para componente emocionalidade afectavam também a componente preocupação (efeitos médios de -0.65 para a preocupação e de -0.60 para a emocionalidade).

Contudo, se as opiniões dos diferentes autores convergem quanto à eficácia destas técnicas na redução da ansiedade, são divergentes quanto à sua eficácia na melhoria do desempenho. O estudo de Hembree salientou que todas as técnicas (com excepção do relaxamento) eram eficazes na melhoria do desempenho mas no estudo de Allen apenas 18% mostraram melhorias de rendimento em alunos tratados comparativamente aos não tratados. Vários estudos (Goldfried *et al* 1978 e Mc Cordick *et al*, 1981, *in* Cruz, 1987; Algaze, 1995; Gonzalez, 1995; Parker *et al*, 1995) têm demonstrado também que a eficácia dos tratamentos mais comportamentais depende da inclusão de estratégias mais dirigidas para a componente cognitiva. Recentemente, Zeidner (1998), pronunciando-se sobre a eficácia das técnicas comportamentais, refere que estas, embora claramente úteis na modificação da ansiedade experienciada subjectivamente, parecem ter pouco efeito no desempenho cognitivo: será assim necessário combiná-las com terapias cognitivas em ordem a proporcionar melhorias fiáveis no desempenho cognitivo (Zeidner, 1998).

De facto a inconsistência de vários estudos no que diz respeito à relação entre reactividade emocional e o desempenho nos testes, e ainda entre o uso das terapias comportamentais e o ganho no desempenho, deram maior ênfase à intervenção nos factores cognitivos da ansiedade nos testes (Dendato & Diener, 1986 *in* Zeidner, 1998). Apareceram assim as terapias cognitivas e as terapias cognitivo-comportamentais (integrativas). É sobre elas que nos vamos debruçar.

Partindo do pressuposto que os processos cognitivos é que medeiam as respostas emocionais e comportamentais dos sujeitos às situações avaliativas *stressantes*, o termo Terapias Cognitivas refere-se a uma vasta gama de abordagens terapêuticas que visam corrigir as distorções cognitivas através da modificação quer do foco de atenção, quer dos padrões de pensamento irracionais dos sujeitos ansiosos, levando-os assim a perceberem as situações como menos ameaçadoras. Estas terapias situam-se assim no fim do quadro de tratamento apresentado inicialmente já que se focam na componente preocupação. Abordaremos especificamente dentro destas terapias o Treino Cognitivo-Atencional e a Terapia de Reestruturação Cognitiva.

- O Treino Cognitivo-Atencional parte do pressuposto que os decréscimos do desempenho na ansiedade se devem à direcção da atenção para o pensamento auto-focado e à carga cognitiva da componente preocupação. Treina os sujeitos a focalizar a atenção na tarefa e a ignorar estímulos externos distractores através do recurso a auto-instruções e auto-reforço nas diferentes fases das tarefas avaliativas, substituindo pensamentos negativos por cognições que facilitem o desempenho.

- A Terapia de Reestruturação Cognitiva baseia-se no pressuposto de que a ansiedade deriva de padrões de pensamento irracionais acerca de situações avaliativas, pelo que a sua intervenção foca-se na modificação desses padrões irracionais e a sua substituição por crenças e estruturas mais racionais. Esta terapia engloba a Terapia Racional Emotiva de Ellis (Ellis, 1962, 1977) e a Reestruturação Racional Sistemática de Goldfried (Goldfried, Decenteo & Weinberg, 1974). A Terapia Racional Emotiva para além de ensinar os indivíduos a reconhecer a ocorrência e o impacto dos seus pensamentos e emoções, ensina os indivíduos a desafiar, questionar e disputar as suas crenças irracionais. Assim, apesar de focada principalmente na preocupação (no fim do contínuum), ao reduzir a ameaça ligada às avaliações irracionais, influencia indirectamente a componente emocionalidade (Spielberger & Vagg, 1995).

- Reestruturação Racional Sistemática, o seu racional é o de que as pessoas poderão controlar a sua ansiedade se aprenderem a controlar as cognições irrelevantes para a tarefa que geram essa mesma ansiedade e a dirigirem a sua atenção para o desempenho requerida pela tarefa (Zeidner, 1998). “Envolve assim o treino nos seguintes aspectos: a) controle e registo da experiência subjectiva da ansiedade; b) identificação de auto-afirmações de carácter negativo; c) aprendizagem de auto-afirmações mais positivas e realistas; d) prática “ao vivo” de tais auto-afirmações para redução da ansiedade” (Cruz, 1987, p.189).

Realizaram-se vários estudos quanto à eficácia destas diferentes técnicas: se uns (Collins *et al*, 1981 *in* Cruz, 1987; Sarason, 1984; Wine, 1980 *in* Zeidner, 1998) reportam a eficácia do treino cognitivo-atencional quer na redução da ansiedade quer no aumento do desempenho cognitiva (embora o seu efeito pareça ser potencializado quando combinado com outros métodos), outros (Fletcher & Spielberger, 1995 e Barabaaz & Barabaaz, 1981 e Wessel & Mersch, 1994 *in* Zeidner, 1998) fornecem dados que mostram que a terapia racional emotiva pode ser efectiva na redução da ansiedade mas os seus efeitos no desempenho não são significativos. Pesquisa já efectuada (Hembree, 1988) demonstram a eficácia da reestruturação racional sistemática na redução da ansiedade nos testes, embora estudos de Denney (1980) e Vagg & Papsdorf (1995) salientem a inconsistência dos resultados entre o uso desta terapia e a melhoria do desempenho, visto que o uso desta terapia por si só não é acompanhada de um aumento do desempenho.

Embora a literatura seja por vezes contraditória, várias investigações (Denney, 1980; Hembree, 1988; Spielberger & Vagg, 1995) têm demonstrado a eficácia dos tratamentos cognitivos na redução da ansiedade nos testes e na melhoria do desempenho dos alunos com elevada ansiedade nos testes, e evidenciado ainda a superioridade destes resultados comparativamente a estratégias mais comportamentais .

As terapias cognitivo-comportamentais são caracterizadas por técnicas ecléticas importadas de diversas fontes; podem ser assim colocadas no ponto intermédio do *contínnum* já que incluem quer componentes centrados na emoção, quer outras centrados na cognição. Assumem assim que quer as cognições quer as emoções desempenham um papel relevante na ansiedade e suas consequências. Incluem-se aqui a Modificação Cognitivo-Comportamental e o Treino de Inoculação do *Stress*.

- A Modificação Cognitivo Comportamental foca-se na eliminação ou modificação das cognições de preocupação associadas a uma pobre desempenho no teste, mas esta forma de tratamento muitas vezes inclui elementos de treino de relaxamento, dessensibilização sistemática ou terapia racional emotiva (Spielberger & Vagg, 1995). A aplicação desta terapia decorre em três fases: na primeira, conceptualização e educação, procura-se a compreensão da natureza complexa da ansiedade e das suas respostas multifacetadas; a segunda corresponde à aquisição e ao treino de competências /treino de *insight*, treino de competências de relaxamento, *coping imagery*, auto-declarações de auto-recompensa, auto-eficácia; a terceira é formada pela aplicação e *follow-up* (Zeidner, 1998).

-O Treino de Inoculação do *Stress* destina-se a influenciar as várias componentes da ansiedade nos testes, actuando assim ao nível das estruturas cognitivas e do diálogo interno e ainda ao nível dos actos e resultados comportamentais. Esta técnica assume sobretudo um carácter preventivo já que o seu princípio subjacente é que podemos aumentar a resistência de uma pessoa ao *stress* se, de alguma maneira, expusermos essa pessoa a um estímulo mais fraco que despolete as defesas sem as ultrapassar (Meichenbaum, 1976 *in* Zeidner, 1998)). Os programas de prevenção primária (implementados de forma crescente nas escolas de vários países) do Treino de Inoculação do *Stress*, destinados a inocular os estudantes à ansiedade nos testes e aumentar a sua adaptação e métodos de *coping*, constituem assim uma abordagem particular da modificação cognitivo comportamental usada de forma proactiva.

Zeidner (1998) descreve um programa de prevenção primária do treino de inoculação do *stress* implementado (através dos professores) com alunos de 12 turmas do 5º e 6º ano de Israel que decorre em cinco sessões: 1ª sessão- apresentação do racional educacional (discussão da natureza, origens, antecedentes e reacções da ansiedade nos testes; no fim os estudantes são encorajados a ver a ansiedade nos testes como uma reacção natural às situações avaliativas, que podem aprender a modificar e controlar); 2ª sessão- treino dos estudantes no uso de exercícios de relaxamento de respiração profunda como técnica de redução de tensão e controle das reacções emocionais durante as avaliações assim como apresentação do racional e treino dos procedimentos inerentes à terapia racional emotiva e ainda demonstração e prática de técnicas de monitorização da concentração e focalização da atenção; 3ª sessão- prática do *coping imagery* com exercícios de relaxamento e auto-afirmações positivas (os alunos através de uma técnica de imagem guiada reportam e analisam os seus pensamentos e reacções emocionais numa situação avaliativa e praticam o uso de auto-afirmações positivas); 4ª sessão –dedicada ao controle do tempo antes e durante o período de exames (assim os estudantes são iniciados em estratégias de execução de testes como dar uma primeira vista sobre os itens dos exames, resolver os problemas mais fáceis no início e deixar os mais difíceis para o fim, estudo de pistas facilitadoras na identificação das respostas correctas) e praticam novamente exercícios de respiração profunda, pensamento positivo, e *coping imagery* em situações de teste imaginado; 5ª sessão – treino e fortificação das competências de *coping* ensinadas nas tarefas anteriores principalmente com a ajuda da imagem de *coping* guiada; os estudantes no fim sumarizam o que aprenderam e são incentivados a usar as técnicas de *coping* em situações avaliativas futuras.

Vários estudos foram também realizados sobre a eficácia destas técnicas. Assim e no respeitante à modificação cognitivo-comportamental, o estudo meta-analítico de Hembree (1998) aponta a sua eficácia quer na redução da ansiedade nos testes (tanto ao nível da

componente preocupação: $d=-.82$; como da emocionalidade: $d=-.73$) quer na melhoria do desempenho ($d=-.72$) e estudos de Gonzalez (1995) são consistentes com estes resultados.

Por outro lado a avaliação do programa de inoculação do *stress* implementado por Zeidner (Zeidner, 1988 *in* Zeidner, 1998) apoiou a sua eficácia na melhoria do desempenho (a que Zeidner atribui ao ensino das competências de test-taking) mas não na redução da ansiedade, o que na nossa opinião poderá ser devido à sobrecarga de informação presente em cada sessão, ao pouco tempo de prática das diferentes técnicas, e à focalização do treino das técnicas na prática imaginada e não na prática ao vivo. De facto vários outros estudos (Nye, 1979 e Deffenbacher & Hahloser, 1981 *in* Cruz, 1987) têm comprovado a eficácia do Treino de Inoculação do *Stress* como abordagem de tratamento à ansiedade nos testes.

Estudos de Allen (1980 *in* Cruz, 1987) concluem a maior eficácia das estratégias cognitivo-comportamentais no tratamento da ansiedade nos testes sobretudo ao nível do rendimento escolar. Na sua revisão meta-analítica Hembree (1988) constatou que os tratamentos cognitivo-comportamentais (que incluíam a modificação cognitiva, a terapia do insight, o treino de controle da ansiedade e da inoculação do *stress*) eram eficazes na redução da ansiedade ($d=-.53$ para estudantes do básico, e $d=-.87$ para estudantes do secundário); os tratamentos cognitivo comportamentais afectavam mais qualquer uma das componentes da ansiedade do que os tratamentos comportamentais (efeito médio de $-.82$ para a preocupação e de $-.73$ para a emocionalidade) e eram ainda eficazes na melhoria do desempenho nos testes.

Uma outra abordagem que já se situa fora do *contínium*, é a necessidade de Treino de Competências de Estudo, evidenciada pela constatação, em várias investigações, que os estudantes com ansiedade nos testes tinham fracas competências de estudo (Hembree, 1988) e competências de execução de testes inadequadas (Tobias, 1985). A pertinência deste treino, que se focaliza directamente na melhoria de uma variedade de actividades cognitivas que afectam a organização, o processamento e a recuperação da informação (Spielberger & Vagg,

1995), deriva da presunção que “a melhoria destas competências teria um impacto directo sobre o desempenho através da mestria melhorada do material de teste e também indirecto sobre o desempenho através da redução da preocupação inerente a uma preparação inadequada para o teste”. (Zeidner, 1998)

Um vasto número de programas treino de competências de estudo (Kirkland e Hollandswooth, 1980; Carvalho, Moreira, *et al*, 1987; Lopes da Silva e Sá, 1989; Gonzalez, 1995 entre outros), com o duplo objectivo de ensinar os estudantes a estudar para os testes e treinar os estudantes em competências de execução de testes, têm sido descritos e aplicados em contexto escolar e abrangem geralmente as seguintes dimensões: 1- Análise das atitudes, condutas e hábitos de estudo do aluno e definição de objectivos pessoais realizáveis; 2- Levar o aluno a tomar consciência da importância da organização, distribuição e rentabilização do tempo de estudo; 3- Controle dos distractores internos e externos e divulgação de estratégias e métodos facilitadoras da concentração e da aprendizagem.; 4- Desenvolvimento de competências de preparação e revisão de aulas; 5- Promoção de uma maior rentabilização da leitura.

Muitos programas seguem o método inicialmente proposto por Robinson (1964) para a leitura de um texto ou capítulo e que consiste nos seguintes passos: a) Pesquisar, ou seja, ler títulos e subtítulos e sumários; passar uma vista de olhos pelas primeiras frases; ver as figuras, quadros e gráficos; ficar com uma ideia geral dos assuntos principais tratados no texto ou capítulo; b) Perguntar, tentar responder às perguntas e pensar um pouco no que sabe sobre os assuntos a estudar; c) Ler cuidadosa e atentamente o texto, notando as frases em itálico e sublinhando o mais importante para posteriormente poder resumir/esquematizar as ideias principais; d) Recordar as ideias principais; e) Rever periodicamente as ideias principais (revisão inicial, revisões intermédias e revisão final no próprio dia ou véspera das provas); 6- Preparação de provas de avaliação (ter um horário de revisões, e reservar períodos de estudo para cada disciplina); 7- Consciencialização dos comportamentos adequados à realização das

provas (ex: ler cuidadosamente o teste e suas instruções, sublinhar as perguntas escolhidas, decidir a ordem e conteúdo da resposta, reservar tempo para cada uma e ler tudo no fim para ver se há erros).

Revisões da literatura efectuada por Zeidner (1998) e o estudo meta-analítico de Hembree (1988) sugerem que o treino de competências de estudo por si só não é eficaz nem na redução da ansiedade nos testes, nem no aumento do desempenho; Gonzalez (1995) sugere que se este treino por si só pode aumentar o desempenho de alunos com fracas competências de estudo e baixa ou moderada ansiedade nos testes, dificilmente aumentará o desempenho de aluno com com fracas competências de estudo e alta ansiedade nos testes. Zeidner (1998) refere uma maior eficácia deste treino na redução da ansiedade quando em combinação com outras técnicas comportamentais e Hembree (1988) demonstra também que quando combinado com outros tratamentos comportamentais, o treino de competências de estudo produz um efeito bastante significativo na redução da ansiedade e no desempenho dos sujeitos que antes do tratamento tinham uma pontuação alta em medidas de ansiedade nos testes e baixa em competências de estudo.

Isto claramente coloca-nos a questão de serem necessários tipos de tratamento diferenciados em função das características específicas dos estudantes ansiosos: de facto se para os estudantes com competências de estudo adequadas (mas com dificuldade na recuperação do material na situação de testes devido a altos níveis de ansiedade-estado) a redução da ansiedade nos testes pode por si só aumentar o desempenho, nos estudantes com competências de estudo inadequadas o impacto positivo dos tratamentos de redução de ansiedade (quer numa vertente mais cognitiva quer emocional) no desempenho tende a ser menor ou mesmo nulo se não for acompanhado de treino de competências de estudo que, melhorando e aplicando as competências de estudo que os estudantes já possuem, enfatize o processamento e aprofundamento do material de avaliação (Onwuegbuzie e Daley, 1996). De

considerar no entanto, como diz Annis (1986 *in* Spielberger e Vagg, 1995), que nem sempre os tratamentos que visam as competências de estudo conduzem a melhorias de desempenho já que é preciso tempo para que a melhoria nas competências de estudo possa afectar esse mesmo desempenho.

A consciencialização das limitações do treino de competências de estudo e da sua maior eficácia quando combinado com outras estratégias enfatiza ainda mais a necessidade de uma intervenção polivalente no domínio da ansiedade.

6.1.1 - Opções de Prevenção e Tratamento

Por tudo o que foi referido, impõe-se a ideia de que a articulação de diferentes técnicas para o tratamento da ansiedade nos testes é previsivelmente mais eficaz que o uso isolado de uma técnica específica: de facto, embora cada técnica tenha um âmbito de acção específico, nem sempre a sua utilização é eficaz na redução da ansiedade e muitas vezes a redução da ansiedade não é acompanhada, como seria previsto, de uma melhoria do desempenho.

De facto, como referem Meichenbaum & Butler (1980), o tratamento previsivelmente mais eficaz neste domínio é aquele que visa simultaneamente as várias componentes cognitivas, afectivas e comportamentais inerentes ao processo de ansiedade e não se foque apenas num dos aspectos do processo. As próprias conclusões finais a que chegam Spielberger & Vagg (1995), a partir da análise de 5 estudos diferenciados de tratamento da ansiedade, apontam também neste sentido ao sugerir que os tratamentos mais efectivos na redução da ansiedade incluem quer componentes focados na emoção quer na cognição, bem como o fornecimento da oportunidade para os estudantes discutirem e praticarem as suas novas competências de *coping* aprendidas.

Corrobora-se assim a ideia expressa por Cruz que “ (...) os programas de tratamento mais eficazes para os estudantes ansiosos nos testes devem incluir, por um lado,

procedimentos e estratégias de tratamento, dirigidos para as componentes cognitivas e emocionais, que facilitem o desenvolvimento e implementação de estratégias de *coping* com a ansiedade durante os exames e outras situações escolares avaliativas e, por outro lado, o ensino de competências de estudo e de execução dos testes que, simultaneamente, promovam o rendimento escolar dos estudantes com ansiedade” (Cruz, 1987, p. 201).

Justifica-se deste modo a ênfase posta nos últimos anos no desenvolvimento e implementação de vários programas de intervenção multifacetados e multimodais como o já referido treino de Inoculação do *Stress* ou ainda o “Curso de Ansiedade nos Testes” proposto por Topman e Jansen (1984, *in* Cruz, 1987) que inclui o ensino de competências de *coping* com a tensão fisiológica (exercícios de relaxamento), competências de *coping* com cognições interferentes e perturbadoras (exercícios de reestruturação cognitiva e treino de controle da atenção), e ainda competências de *coping* com a execução e realização do teste (treino de competências de estudo e execução de testes), visando assim, segundo os seus autores, ensinar os estudantes a verem a ansiedade nos testes como um problema com que cada um se pode confrontar de forma competente. Outros programas (Ploeg-Stapert e Ploeg, 1985 e Dendatto e Miller, 1985 *in* Cruz, 1987), que incluíam o treino de relaxamento, de competências de estudo e a terapia racional-emotiva, demonstraram a eficácia de uma intervenção multimodal na redução da ansiedade nos testes e na melhoria do rendimento escolar. Estudos recentes que abrangem simultaneamente técnicas, comportamentais, cognitivas e treino em competências de estudo apoiam a eficácia deste tipo de intervenção no tratamento da ansiedade nos testes (Katz e Wachelka, 1999; Kennedy e Doepke, 1999)

E é de facto esta abordagem multifacetada e multimodal de tratamento que se considera mais adequada e eficaz para o tratamento da ansiedade nos testes, pelo que se considera que qualquer intervenção neste domínio deve ser sempre baseada numa análise teórica cuidadosa da natureza da ansiedade nos testes e das suas componentes e manifestações principais.

De facto, antes de implementarmos qualquer programa de intervenção, deve-se proceder a uma avaliação cuidadosa do indivíduo ou grupo-alvo (Cruz,1987; Zeidner,1998): sabe-se que as diferentes técnicas parecem ter um impacto diferencial em diferentes indivíduos, reflectindo as múltiplas tipologias/características dos estudantes ansiosos (diferenciáveis quanto ao grau de ansiedade relatado, as suas competências de estudo e execução de testes, o grau de complexidade dos seus processos cognitivos e emocionais), o que realça a importância de uma avaliação diagnóstica das forças e fraquezas particulares de cada estudante, de molde a adaptar as intervenções às necessidades específicas de cada um (focando sobretudo os aspectos mais debilitantes) e a promover a flexibilidade no seu repertório de estratégias de *coping*. Dever-se-á assim recolher sempre informações sobre a natureza, severidade, generalidade e duração do problema, tal como experienciado e definido pelo cliente ansioso, e ainda as origens e consequências percebidas da ansiedade e as potenciais sugestões de mudança que o cliente considera úteis (Suinn 1990, *in* Zeidner, 1998).

Ainda de acordo com Zeidner (1998), devem tomar-se em consideração na escolha e implementação do tratamento aspectos como: a consideração das diferenças individuais (enquanto algumas pessoas beneficiam muito do treino do relaxamento com evidentes decréscimos na ansiedade, outras têm muita dificuldade em adquirir essas competências e até experienciar ansiedade induzida pela própria experiência de relaxamento); os tipos particulares de pessoas ansiosas (para indivíduos perfeccionistas, a terapia pode passar pela necessidade de redução das expectativas de desempenho, enquanto para indivíduos resignados com o fracasso, esta pode consistir no elevar das expectativas de sucesso e da auto-eficácia percebida); a consideração de objectivos de tratamento a curto e longo prazo; o papel primordial das competências de auto-regulação e crenças de auto-eficácia para o exercício de controle pessoal sobre as motivações; a interacção entre os componentes da ansiedade (tal como um sistema, a intervenção numa das componentes da ansiedade vai necessariamente

induzir mudanças nas outras); e, finalmente, a importância de se tomar em consideração as possibilidades e vantagens de intervenção simultânea nas diferentes componentes.

Será importante tomar cuidado, contudo, para que os programas de intervenção em toda a sua abrangência, não sobrecarreguem os estudantes com demasiadas informações/treino de competências simultaneamente em tempo limitado, pois tal poderá contrariar os efeitos benéficos que poderiam advir do tratamento. Talvez, como referem Spielberger & Vagg (1995), seja importante a consideração de duas etapas de tratamento: a primeira etapa deverá focar-se na redução da ansiedade nos testes durante os exames e na ajuda ao uso mais efectivo das competências de *coping* já existentes; a segunda etapa consistiria na melhoria das competências de estudo e de execução de testes.

Considera-se também pertinente a possibilidade de intervir quer individualmente quer em grupo, considerando que podem advir vantagens diferenciadas das duas situações: individualmente pelo conhecimento e apoio mais específico que se pode proporcionar a cada indivíduo, em grupo pela possibilidade dos estudantes discutirem e partilharem não só as suas experiências de ansiedade mas as possibilidades de *coping* para lidar com ela (quer a nível de técnicas de redução da ansiedade, quer de competências de estudo, por exemplo).

Concorda-se ainda com Cruz (1987) quando se refere à possibilidade de implementar programas multifacetados de intervenção a título preventivo no contexto escolar. Considera-se assim que uma intervenção preventiva a nível da ansiedade, para além de reduzir todo o sofrimento e custos pessoais inerentes associadas a uma vivência elevada da mesma (o que de si é já uma vantagem indiscutível), poderá ser mais eficaz nos seus resultados do que uma intervenção implementada quando a ansiedade já influenciou de forma negativa, elevada e constante toda a vivência pessoal do indivíduo. Como refere Danish *et al* (1983 in Bizarro, 1991, p.199) “a implementação de programas conducentes ao desenvolvimento de

competências, à facilitação de um maior grau de eficácia para lidar com acontecimentos problemáticos, seria um objectivo bem mais interessante do que a mera redução, ou eliminação do problema psicológico, quando este já está instalado”

Terminada esta reflexão sobre as possibilidades de intervenção psicológica, debruçar-nos-emos seguidamente sobre as várias possibilidades de intervenção a nível educacional, reflectindo assim as recentes conceptualizações interaccionais e transaccionais no domínio da ansiedade nos testes.

6.2 - Intervenção Educacional

A conceptualização transaccional da ansiedade nos testes como um processo de interacção pessoa-situação pôs também em relevo a associação entre determinadas variáveis situacionais e a ansiedade nos testes. Deste modo, paralelamente à intervenção psicológica, surgiu a necessidade de intervenção educacional no próprio contexto escolar, que, passando pela formação de professores e modificações ao nível curricular, poderia segundo Cruz (1987) tomar diversas formas, quer ao nível dos padrões de relação interpessoal e do ambiente de aprendizagem, quer ao nível das características e métodos instrucionais, quer ainda ao nível das características e condições de realização de testes

No que diz respeito aos padrões de relacionamento interpessoal e ao ambiente de aprendizagem, a literatura existente aponta a importância da relação que o professor estabelece com os seus alunos que, por sua vez, tem implicações directas num ambiente de aprendizagem em que predomina ou não a comparação social, a competição, a pressão de

realização e o anonimato (parâmetros que verificando-se tendem a “promover” a ansiedade nos testes).

Fazendo uma síntese das revisões feitas por Cruz (1987) dos estudos de McKeachie e colaboradores (1984), Pekrun (1985), Hill e Eaton (1977) e Brophy & Good (1974) pode-se apontar as seguintes conclusões quanto à relação professor aluno: torna-se vantajosa uma relação interpessoal amigável entre o professor e os estudantes mais ansiosos, já que a percepção de apoio do professor favorece a controlabilidade subjectiva da realização e reduz as expectativas de fracasso e a ansiedade nos testes; os professores devem ter ainda cuidado com a formulação de expectativas de fracasso baseadas sobre a apreciação da competência dos seus alunos, já que os alunos tendem a partilhar tais expectativas o que aumenta a sua ansiedade; deverão assim dar-lhes oportunidades de experienciar sucesso e fornecer-lhes procedimentos e instruções não-avaliativas, o que nos leva directamente à importância do papel do professor ao nível do ambiente de aprendizagem.

Torna-se também importante reflectir sobre a relação entre características e métodos instrucionais e a ansiedade nos testes.

Nos estudantes com ansiedade nos testes, a apresentação ambígua e desestruturada de tarefas de aprendizagem aumenta a probabilidade de falhanço e os efeitos debilitativos da interferência cognitiva; pelo contrário, a organização e a estruturação do material e processo instrucional e de avaliação providencia aos estudantes maiores possibilidades de controle sobre a sua ansiedade e o aumento da seu desempenho (Gaudry & Spielberger, 1971 e Tobias, 1977 *in* Zeidner, 1998). Além disso, também vantajosos são os métodos instrucionais que permitam maior tempo de revisão da matéria dada, maior tempo de reflexão, e ainda perspectivação prévia dos novos conteúdos a serem leccionados (Phillips, 1985 *in* Cruz, 1987; Helmke, 1986), o que reforça a utilidade de ensinar aos estudantes várias meta-estratégias de planeamento e realização de sessões de estudo eficazes visto que combatem a preocupação e

promovem interpretações positivas e não ameaçadoras do fracasso, que passa a ser visto como resultado de um estudo inapropriado ou insuficiente (Covington, 1983, 1984, 1985, 1987 *in* Cruz, 1987). As possibilidades de se introduzirem alterações nas práticas escolares de molde a minimizar o desenvolvimento da ansiedade nos testes e/ou diminuir os seus efeitos debilitativos e interferentes, já foram de resto defendidas por Phillips *et al* (1980), das quais se salientam (pelo seu carácter actual) o decréscimo da avaliação externa e a criação de interesses intrínsecos nas actividades de realização escolar; o uso de técnicas disciplinares específicas pelo professor e a importância da sua resposta a um desempenho inadequado dos seus alunos.

É importante ainda debruçarmo-nos sobre as características de realização dos testes e sua relação com a ansiedade nos testes.

Vários estudos reforçam a ideia de que os testes de escolha múltipla ou com consulta de notas e apontamentos podem ser muito vantajosos para estudantes com elevados níveis de ansiedade nos testes, pois os primeiros exigem apenas o reconhecimento da resposta correcta e dão pistas e ambos minimizam as exigências do recurso à memória. O aumento da frequência de testes foi considerado também fonte de autovalorização e de redução de ansiedade, não só porque cada teste abrange menos matéria, mas porque se torna menos importante em termos de nota final. (Tobias, 1980; Covington & Omelich 1982 *in* Cruz, 1987; Gaudry & Spielberger, 1971 e McKeachie, 1984 *in* Zeidner, 1998; Zeidner, 1998)

A adequação do grau de dificuldade dos itens à população alvo, a colocação dos itens por ordem de dificuldade crescente, a possibilidade de escolher algumas questões dentro de um determinado número preestabelecido e a eliminação dos constrangimentos tende a aumentar a percepção de controle dos estudantes, a sua confiança e diminuir a ansiedade nas fases iniciais do teste (Covington, 1983, 1985 *in* Cruz, 1987; Kaplan & Saccuzzo 1989 e

Keinan & Zeidner, 1987, e Covington, 1992 *in* Zeidner, 1998; Spielberger e Smith (1966) *in* Ball, 1995).

Gallassi e colaboradores (1981 *in* Cruz, 1987) sugerem ainda a utilidade em alertar os estudantes de que as reacções subjectivas negativas geralmente vivenciadas nos últimos 10 minutos de teste, devem ser assinaladas como naturais e não como sinais de pânico. A revisão da literatura evidencia contudo, resultados contraditórios quanto à utilização do humor em situações de teste ou quanto à utilização de computadores. Finalmente Zeidner (1998) sugere ainda a possibilidade de fornecer aos estudantes a oportunidade de “catarse”, comentando qualquer faceta do teste que desejem durante a situação de teste e ainda providenciar facilidades apropriadas (ex. sala de recuperação) para estudantes que “paralisam” para se recomparam e continuarem com o teste.

Uma outra forma de reduzir a ameaça que rodeia a atmosfera de teste e a própria ansiedade nos testes é ainda segundo por Sarason (1984) e Zeidner (1998) providenciar instruções pré-teste de natureza orientada para a tarefa ao invés de avaliativas, e fornecer aos alunos uma atitude de apoio, suporte, e respeito durante a situação de teste. É preciso ter em consideração, contudo, que se a literatura tem demonstrado um efeito facilitador das instruções de natureza não avaliativa no desempenho de alunos com alta ansiedade nos testes, tem efeito redutor no desempenho de alunos com baixa ansiedade nos testes, o que nos coloca o problema de que o que pode ser facilitador para uns pode não o ser necessariamente para outros (Sarason, 1984).

Segundo Jerusalém (1984, 1985 *in* Cruz, 1987) também a comparação e a percepção da pressão pela realização (através da acumulação de muitos testes e trabalhos para o mesmo período temporal por exemplo) são responsáveis por avaliações de ameaça e sentimentos de ansiedade que poderiam ser reduzidas se os professores avaliassem os seus alunos em relação ao critério e não em relação à norma.

Parecem óbvias assim as vantagens da comparação intra-individual face à inter-individual na redução da percepção de ameaça e da ansiedade nos testes: a ênfase em objectivos específicos e nos progressos individuais permitirá reatribuições causais ao esforço como factor primordial de aprendizagem, o desenvolvimento de uma concepção dinâmica de inteligência e o aumento da auto-estima dos alunos, o que possivelmente os levará a encarar as situações de aprendizagem mais como desafios e menos como ameaça; para além disso melhorará também a relação professor-aluno já que se o professor adoptar este tipo de avaliação terá necessariamente de conhecer melhor o aluno, e tornar-se fonte de orientação e segurança social do mesmo.

6.2.1 - *Opções de Prevenção e Tratamento*

Procurando reflectir agora sobre as possibilidades de prevenção e tratamento ao nível educacional da ansiedade nos testes, sugerem-se várias possibilidades de intervenção já propostas por Cruz (1987), quer ao nível da formação de professores, quer ao nível curricular.

Ao nível da formação de professores (Cruz, 1987) evidencia a necessidade de implementar: a) programas de sensibilização para a temática do *stress* escolar e do contexto interpessoal do mesmo; procura-se assim a mudança de comportamentos e atitudes inadequadas por parte dos professores de forma a não criarem fontes adicionais e desnecessárias de *stress* e ansiedade aos seus alunos e implementarem algumas estratégias que “neutralizem” os efeitos negativos da ansiedade nos testes; b) programas de formação do tipo “treino de competências de relação interpessoal” que promovam a relação interpessoal de ajuda e incluam módulos de “modificação do comportamento na sala de aula”; c) programas de formação no domínio das atribuições causais que contribua directamente para a modificação dos padrões atribucionais dos professores e indirectamente dos alunos; d) programas de controle do “*stress*” e ansiedade junto e para os professores.

Ao nível curricular, Cruz (1987 referindo Phillips, 1978) sugere ainda a incorporação de conceitos e princípios psicológicos na escola (sob a forma de unidades curriculares ou extra curriculares) como constituintes de uma abordagem preventiva e educacional do “*stress*” e ansiedade neste contexto, dando ainda exemplos de alguns programas já implementados na escola desenvolvidos no movimento da “educação psicológica intencional” (Sprinthal & Mosher, 1978; Thies –Sprinthall, 1984) ou da educação racional-emotiva (Bernard & Joyce, 1983; Bernard *et al*, 1985).

Para terminar toda esta abordagem sobre possibilidades de intervenção em ansiedade nos testes gostaria ainda de salientar alguns aspectos pertinentes a ter em consideração neste âmbito de acção.

Em primeiro lugar, há que ter cuidado com a implementação de estratégias consideradas pela literatura como “otimizadoras” da situação de teste e do ambiente de aprendizagem. Embora estas sugestões sejam implementadas em ordem a reduzir a ansiedade debilitadora e aumentar o desempenho de indivíduos com altos níveis de ansiedade nos testes em situações avaliativas, Zeidner (1998) salienta que os resultados não são sempre consistentes e faltam ainda estudos que permitam avaliar correctamente o impacto dessas estratégias em indivíduos com diferentes níveis de ansiedade nos testes. De facto se a pesquisa demonstra que baixos níveis de *stress* podem ser óptimos para indivíduos com alta ansiedade nos testes, níveis de *stress* e ansiedade moderadora tendem a facilitar o desempenho de indivíduos com baixa ansiedade nos testes, daí que o que pode ser considerado como otimizador para uns estudantes, pode não o ser necessariamente para os outros. Assim qualquer procedimento de “otimização” do ambiente de aprendizagem, do teste ou da situação de teste deve ter sempre em conta a população alvo e implementar procedimentos diferenciados para alunos com baixa ou alta ansiedade nos testes (Zeidner, 1998).

Estamos assim de acordo com Sarason, (1972 *in* Phillips *et al*, 1980, p.343) quando refere que “a modificação do contexto escolar para controlar, diluir ou eliminar os efeitos debilitativos da ansiedade nos testes requer mais do que uma forte base teórica e empírica. (...) e (o domínio)de estratégias de intervenção específicas. Precisa-se, em adição, de uma teoria de mudança educacional e uma compreensão da cultura escolar, conjuntamente com uma compreensão profunda do modo de planear e implementar as intervenções escolares”.

Em segundo lugar, gostaríamos mais uma vez de referir que, embora comprovada a importância da modificação dos factores ambientais, muitas vezes é difícil proceder a tais mudanças, já que em muitas situações os estudantes terão necessariamente de se confrontar com pressões temporais de realização de testes estandardizados, de níveis de dificuldade elevados, e com implicações relevantes para os seus objectivos académicos/profissionais. É pois necessário “trabalhar” (a nível da intervenção psicológica) o próprio estudante no sentido de o ajudar a confrontar-se de modo eficaz com as exigências reais que lhe são colocadas. A intervenção psicológica e educacional estão assim naturalmente associadas.

Em terceiro e último lugar, tendo em atenção todos os aspectos anteriormente referenciados, gostaríamos ainda de referir a importância primordial que para nós assume a prevenção no contexto escolar: consideramos de facto que a prevenção, quer ao nível da intervenção psicológica (através da implementação de programas multifacetados voltados para a redução da ansiedade e promoção do rendimento escolar; quer através da intervenção educacional (através do desenvolvimento de programas educacionais que reduzam a ansiedade, ou adaptem a instrução aos níveis de ansiedade), pode ser mais benéfica para a redução da ansiedade e/ou dos seus efeitos debilitadores, bem como para a própria manutenção do bem estar-psicológico dos estudantes, do que qualquer tratamento “à posteriori” dessa mesma ansiedade.

Conclusão

O percurso efectuado neste primeiro capítulo sobre a teoria e investigação da ansiedade nos testes permitiu-nos salientar alguns dos conhecimentos/perspectivas que se nos afiguram mais pertinentes para o estudo desta problemática.

Evidenciamos não só toda a complexidade e abrangência da natureza afectiva, cognitiva e comportamental da ansiedade nos testes mas também a definição simultânea do constructo como traço, estado e sobretudo processo. Justificamos a preocupação e o interesse constante neste domínio ao salientar a existência de uma prevalência da ansiedade nos testes bastante significativa na população escolar. O estudo do impacto e efeitos da ansiedade nos testes na aprendizagem, rendimento e adaptação escolar evidenciou ainda não só a sua influência negativa na adaptação escolar mas apontou para uma relação inversa, modesta e recíproca entre a ansiedade nos testes e o desempenho escolar. Tal justifica não só a utilidade da investigação neste domínio mas evidencia a necessidade de realização de estudos longitudinais e orientados para o processo que visem uma melhor compreensão da relação ansiedade-desempenho.

A revisão dos diferentes modelos e abordagens conceptuais da ansiedade nos testes possibilitou-nos compreender que nenhum modelo por si só pode sumariar todos os dados e que diferentes perspectivas são necessárias para explicar a ansiedade nos testes. Contudo, a progressiva evolução da pesquisa da ansiedade nos testes para um domínio mais alargado de pesquisa do *stress*, ansiedade e *coping* conduziu à identificação, no presente estudo, da maior utilidade e abrangência de uma abordagem transaccional da ansiedade nos testes, não como propriedade única da pessoa ou da situação mas sobretudo como um processo que ocorre na interacção pessoa - situação.

Tal abordagem encontra também o seu reflexo na própria síntese efectuada sobre a origem, fontes e determinantes da ansiedade nos testes já que esta é moldada constantemente

por uma configuração única de factores constitucionais, familiares, sociais e educacionais que interagem e influenciam-se mutuamente. Toda a síntese relativa aos factores individuais e ambientais associados à ansiedade nos testes fornecem assim consistência à perspectiva transaccional de que se, por um lado, os indivíduos com alta e baixa ansiedade nos testes diferem consideravelmente nas suas avaliações cognitivas das situações avaliativas, por outro, as propriedades objectivas e as pistas das situações avaliativas determinam e moldam as avaliações que os sujeitos fazem das situações, causando assim impacto na ansiedade; os factores individuais e ambientais estão, de facto, intrinsecamente ligados num complexo e dinâmico nó de relações.

A polivalência de que se reveste o constructo traduz-se ainda em toda a pesquisa efectuada no domínio da prevenção e tratamento da ansiedade nos testes. Não só aponta para uma maior eficácia das intervenções multifacetadas que, baseadas sempre numa avaliação cuidadosa do indivíduo ou grupo alvo, permitam lidar com as várias facetas cognitivas, afectivas e comportamentais da ansiedade nos testes, como também evidencia a necessidade de se considerar em paralelo e em complemento mútuo, a intervenção psicológica e educacional.

CAPÍTULO II - EXPLICITAÇÃO DO MODELO CONCEPTUAL NO ESTUDO DA ANSIEDADE NOS TESTES

Introdução

Para uma melhor compreensão da investigação empírica que nos propusemos realizar sobre a abordagem transaccional da ansiedade nos testes no 12º ano, torna-se imprescindível uma maior explicitação, aprofundamento e simultaneamente delimitação teórica do modelo conceptual adoptado no estudo da ansiedade nos testes, a saber uma abordagem transaccional que integra elementos das abordagens cognitivista e motivacional. Além da delimitação do conceito de ansiedade nos testes serão também definidos outros conceitos pertinentes, tais como a avaliação cognitiva da percepção de ameaça, o autoconceito, o *coping* e ainda a avaliação cognitiva da ansiedade, do *coping* e da necessidade de apoio, justificando a sua integração no presente estudo. Serão explicitadas pormenorizadamente as relações que tais variáveis mantêm entre si e com a ansiedade nos testes. Finalmente serão abordadas as diferenças de género.

1 - Modelo Transaccional da Ansiedade nos Testes

Da leitura e ponderação dos vários modelos teóricos, optamos por considerar a ansiedade como resultado de um processo transaccional mediado cognitivamente. Esta conceptualização tem subjacente assim predominantemente as abordagens cognitivistas e transaccionais ao *stress* e à ansiedade. O modelo aqui adoptado baseia-se na perspectiva transaccional do *stress* de Lazarus e as perspectivas de Spielberger, Zeidner e Cruz, que conceptualizam um modelo transaccional de Ansiedade nos Testes. Abordaremos

seguidamente estas perspectivas procurando explicitar os seus contributos para a visão transaccional da ansiedade nos testes adoptada neste trabalho.

1.1 - Perspectiva Transaccional de Lazarus

Ao descrever o processo de *Stress*, Lazarus evidencia a presença de quatro aspectos principais: um agente causal interno ou externo, “*stressor*” na relação pessoa-ambiente; uma avaliação que permite distinguir o benigno do ameaçador; os processos de *coping* para lidar com as exigências do “*stressor*”; e as reacções mais ou menos complexas ao “*stress*” (Lazarus, 1993).

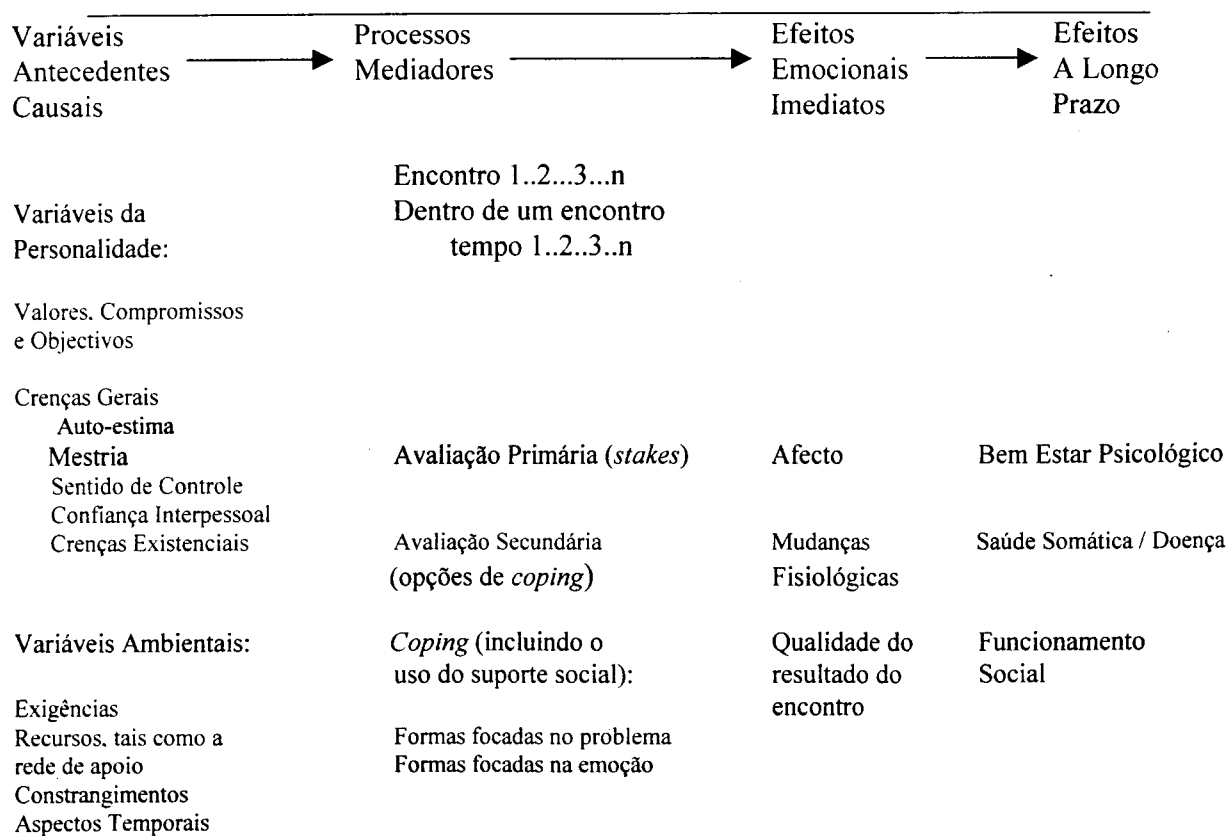
Deste modo, para Lazarus (1981) os indivíduos não são meras vítimas do *stress*: o modo como avaliam os acontecimentos geradores de *stress*, vendo-os como desafio ou ameaça, e os seus recursos e opções para os enfrentarem é que determinam a natureza do *Stress*. O *stress* aparece quando a pessoa considera que as exigências do meio-ambiente ultrapassam os seus recursos pessoais, o que coloca em causa o seu bem-estar (Lazarus & Folkman, 1984 in Cruz, 1987).

Assim, a avaliação cognitiva, processo através do qual a pessoa avalia os diferentes elementos do problema e as suas consequências, adquire primordial importância na emergência e experiência do *stress* e do processo de *coping* com o mesmo (Lazarus, DeLongis, Folkman & Gruen, 1985). De facto os sujeitos podem diferenciar-se não só no modo como avaliam as transacções indivíduo-meio (se são ou não geradoras de “*stress*”) mas também na avaliação do próprio *stress* em três tipos distintos: *dano* efectivo, ou *ameaça* de dano potencial, ou *desafio* se o indivíduo acredita conseguir ultrapassar as dificuldades (Lazarus, 1993).

Para Lazarus, o termo avaliação cognitiva engloba assim uma avaliação primária (dos perigos ou benefícios para a auto-estima) e uma avaliação secundária (do que se pode fazer

para resolver o problema e maximizar os benefícios) da transacção ou relação indivíduo-ambiente (Lazarus, DeLongis, Folkman & Gruen, 1985; Folkman & Lazarus, 1985, 1988; Folkman, Lazarus, Gruen & DeLongis, 1986; Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis & Gruen 1986). Assim, um sujeito avalia e reavalia as exigências ambientais e os seus recursos pessoais em função da informação disponível a cada momento. Aliás, o facto de não existir ordem temporal entre a avaliação primária e a secundária levou Schwarzer (Schwarzer, 1984, 1985 *in* Cruz, 1987) a sugerir os termos “avaliação das exigências” para a primeira e “avaliação dos recursos” para a segunda. Como o ilustra o esquema a seguir, as avaliações cognitivas dependem a cada momento de variáveis de personalidade, do modo como a pessoa hierarquiza os seus objectivos, das crenças acerca de si próprio e do ambiente, construídas no decorrer de experiências anteriores, bem como de variáveis ambientais (ver figura 5).

FIGURA 5 - Sistema Ilustrativo das Variáveis para a Rubrica Stress



Nota: Apesar de não demonstrado aqui, o modelo é recursivo. Notar também o paralelismo entre os efeitos a curto e longo prazo

(retirado de Lazarus, DeLongis, Folkman & Gruen, 1985)

“Variáveis antecedentes ambientais e pessoais interagem para produzir diferentes avaliações que reflectem se o *encontro* é irrelevante, benigno, ou gerador de *stress*, e se for gerador de *stress*, o que é que pode ser feito para lidar com ele. O conceito de avaliação integra variáveis pessoais, tais como valores e objectivos face às condições ambientais e fornece as bases das diferentes reacções individuais. A avaliação modela o processo de *coping* que por sua vez afecta os resultados imediatos do *encontro* e provavelmente também os resultados adaptativos de múltiplos encontros a longo prazo” (Lazarus, DeLongis, *et al*, 1985, p.777).

Segundo Lazarus, os processos de avaliação cognitivas e de *coping* são assim dinâmicos e cruciais na experiência do *stress*, pelo que vamos aprofundar um pouco mais estes conceitos e sua relação com a ansiedade nos testes.

Para Lazarus (Folkman, Lazarus, Dunkell-Schetter, *et al*, 1986) os processos de avaliação cognitiva primária e secundária operam em interdependência visto que a percepção de recursos adequados reduz a sensação de ameaça e a ausência dos mesmos a aumenta. Por outro lado, se uma situação não põe em perigo a auto-estima, não estimula do mesmo modo a avaliação dos recursos, pelo que avaliação primária e secundária, convergem assim para determinar se a transacção indivíduo -ambiente é predominantemente ameaçadora (contendo a possibilidade de dano ou perda) ou desafiadora (contendo a possibilidade de mestria ou benefício) (Folkman, Lazarus, *et al*, 1986).

Dentro deste quadro conceptual, a ansiedade implicaria assim não só a combinação de avaliações primárias de relevância motivacional, mas também de uma avaliação secundária de baixo ou incerto potencial de *coping* (Cruz, 1998 referindo Lazarus, 1991)

Mais recentemente Lazarus (Lazarus, 1991 *in* Lazarus, 1993) conceptualizou o *stress* e a ansiedade em termos emocionais e dos mecanismos de adaptação humana, pois considera que saber se um indivíduo num dado encontro sente raiva, ansiedade, culpa, tristeza,

felicidade ou esperança diz-nos muito mais que saber meramente se ele está ferido, ameaçado ou desafiado. As emoções, para este autor, constituem uma fonte de informação muito rica acerca da adaptação de um indivíduo às pressões ambientais, que identificou assim 15 emoções principais que correspondem a temas relacionais centrais distintos, ou seja significados distintos que cada pessoa atribui aos acontecimentos.

Deste modo, o “tema relacional central” da resposta emocional de ansiedade seria o perigo ou ameaça ou, por outras palavras, a percepção de que não seremos capazes de nos ajustarmos psicologicamente a um potencial prejuízo (Lazarus, 1991 *in* Cruz, 1998). Assim, e mais uma vez, se destaca o papel mediacional importante dos processos de avaliação cognitiva ao ligarem a resposta emocional de ansiedade às circunstâncias ambientais, por um lado, e aos objectivos e crenças pessoais, por outro lado. Como refere Frijda (1993, p.225, *in* Cruz, 1998, p.55) “a activação das emoções é determinada pela interacção entre os acontecimentos, as concepções ou expectativas do indivíduo acerca daquilo que constitui o seu bem-estar e as expectativas do indivíduo de que será capaz de lidar ou de se confrontar com o acontecimento e, nesse caso, de que maneira e até que ponto será eficaz”.

Na sua perspectiva transaccional, Lazarus debruça-se ainda pormenorizadamente sobre os processos de *coping*, considerado central na relação pessoa-ambiente. O *coping* pode definir-se como um processo, já que traduz o conjunto de “esforços pessoais cognitivos e comportamentais, em mudança constante, para controlar exigências específicas internas e/ou externas, que são avaliadas como ultrapassando ou excedendo os recursos da pessoa”(Lazarus e Folkman, 1984 *in* Folkman, Lazarus, Dunkell-Schetter *et al*, 1986, p.993). Para Lazarus não existe bom ou mau *coping* embora os esforços possam ser mais ou menos eficientes (Folkman, Lazarus *et al*, 1986).

As origens do *coping* encontram-se assim tanto na pessoa (ex. capacidades de resolução de problemas, atitudes), como no meio (ex: recursos financeiros, apoio social),

ambos determinando a forma como o *coping* é expresso numa situação particular. Lazarus considera ainda que, embora estilos estáveis de *coping* existam e sejam importantes, o *coping* é altamente contextual já que para ser efectivo precisa mudar ao longo do tempo e através de diferentes condições *stressantes* (Folkman & Lazarus, 1985).

Para Lazarus (1993) a dicotomia teórica *coping* como traço versus *coping* como processo só pode ser estudada empiricamente analisando as estratégias de *coping* utilizadas por uma dada pessoa ao longo do tempo, pelo que as abordagens de traço e processo se complementam: quanto mais consistente for o *coping* ao longo do tempo mais o traço se manifesta; quanto maior for a inconsistência e a consideração pelas influências contextuais mais o processo se impõe.

Numa versão revista do instrumento “Modos de *Coping*” Lazarus (Folkman, Lazarus Dunkell-Schetter *et al*, 1986) identificou oito tipos de estratégias de *coping* distintas: 1-*Coping* Confrontativo (esforços agressivos para alterar a situação, sugerindo também um certo grau de hostilidade e tomada de riscos); 2-Distanciamento (esforços de descentração da situação e criação de uma perspectiva positiva da mesma); 3-Autocontrolo (esforços para regular sentimentos e acções pessoais); 4-Procura de Apoio Social (esforços para procurar apoio informativo, concreto e emocional); 5-Aceitação da Responsabilidade (conhecimento do seu próprio papel no problema com a tentativa concomitante de resolver bem as coisas); 6-Fuga-Evitamento (pensamentos e esforços comportamentais de fuga ou evitamento); 7-Planeamento de Resolução de Problemas (esforços centrados no problema para alterar a situação, associados a uma abordagem analítica de resolução do problema); 8-Reavaliação Positiva (criação de um significado positivo pela focalização no crescimento pessoal; inclui também um sentido religioso).

Essas dimensões podem ser agrupadas à volta de dois processos principais de *coping*: assim o *coping* confrontativo e o planeamento de resolução de problemas têm

predominantemente funções de *Coping* centrado no Problema (que visa alterar a relação problemática entre a pessoa e o ambiente causador de ansiedade), enquanto o distanciamento, o autocontrole, a aceitação da responsabilidade e a reavaliação positiva têm predominantemente funções de *Coping* centrado na Emoção (que visa regular emoções criadoras de tensão modificando a interpretação do que está a acontecer; nesse sentido a negação e o distanciamento são técnicas poderosas pois capacitam o sujeito a avaliar o encontro como mais benigno); a procura de apoio social pode servir indubitavelmente as duas funções. Ambos os processos têm como objectivo controlar o *stress* psicológico (Folkman, Lazarus, Dunkell-Schetter *et al*, 1986 ; Folkman & Lazarus, 1988; Lazarus, 1993).

É de notar, contudo, como refere Lazarus (Folkman e Lazarus, 1988) que a designação de cada escala como centrada na emoção ou evitamento tem sempre um carácter provisório: “ o *coping* centrado no problema pode algumas vezes ser usado para regular a emoção, quando uma pessoa decide que a melhor maneira de reduzir a ansiedade é resolver a tarefa que está a causar tal ansiedade; e uma estratégia centrada na emoção tal como tomar um tranquilizante pode ter uma função centrada no problema quando usado para reduzir a ansiedade que é impeditiva da realização do trabalho relacionado com a tarefa. Assim a nossa preferência conceptual é assumir que qualquer acto ou pensamento pode ter mais de uma função de *coping* dependendo do contexto psicológico no qual ocorre” (Folkman e Lazarus, 1988, p. 468).

Lazarus constatou ainda que quando, na avaliação cognitiva primária, a ameaça à auto-estima é alta (independentemente do objecto da ameaça) os sujeitos usam mais o *coping* confrontativo, auto-controle, responsabilidade e fuga-evitamento e procura de apoio social do que quando a ameaça à auto-estima é baixa; quando a ameaça era sobre a perda de respeito por alguém usam mais o *coping* confrontativo e o auto-controle. Quando, na avaliação cognitiva secundária, os sujeitos antecipam possibilidades de mudança, aceitam mais responsabilidade e usam mais *coping* confrontativo, planeamento de resolução de problemas e

reavaliação positiva; quando consideram a impossibilidade de mudança usam mais o distanciamento e o escape-evitamento (Folkman, Lazarus, Dunkell-Schetter *et al*, 1986).

Novamente, a relação entre a avaliação cognitiva, o *coping* e os resultados é de facto bidireccional: “Em adição à avaliação cognitiva influenciar o *coping*, o *coping* pode influenciar a reavaliação pessoal do que está em jogo e quais são as opções de *coping*. Similarmente é possível que certas formas de *coping*, tais como a reavaliação positiva sejam influenciados pelos resultados (...)” (Folkman, Lazarus, Dunkell-Schetter *et al* 1986, p.1001). Aliás, mudanças significativas no uso das várias estratégias de *coping* (antes, durante e após um exame) foram observadas numa amostra de 108 estudantes: durante a fase antecipatória os indivíduos usam mais o *coping* centrado no problema (para estudar para os exames) e o *coping* centrado na emoção (enfatizar o positivo e procurar apoio social para aliviar a tensão e a ansiedade); na fase de realização usam estratégias variadas, desde o *coping* orientado para a tarefa e os paliativos; depois do exame e antes das notas dá-se um decréscimo do *coping* instrumental (pois nada há a fazer) e aumenta o *coping* centrado na emoção, sendo o distanciamento a estratégia mais empregue; após a saída das notas, os que tiveram boas notas deixam de ter necessidade de usar o *coping*, enquanto os que tiveram más notas tornam a activar o seu processo de *coping* (Folkman e Lazarus, 1985).

Lazarus sumou os conhecimentos resultantes de inúmeros estudos sobre o *coping* através das seguintes afirmações (Lazarus, 1993):

1 - O *Coping* é multidimensional e as pessoas usam a maioria das estratégias básicas de *coping* em cada encontro gerador de *stress*.

2 - A escolha das estratégias de *Coping* depende da avaliação se algo pode ser feito para mudar a situação. Se a avaliação nos diz que algo pode ser feito, o *coping* centrado no problema predomina; se a avaliação nos diz que nada pode ser feito, o *coping* centrado na emoção predomina.

3 - Algumas estratégias de *coping* são mais estáveis, enquanto outras estão mais dependentes dos contextos particulares. Por exemplo pensar positivamente é relativamente constante e depende substancialmente da personalidade, enquanto a procura de suporte social é instável e depende substancialmente do contexto social.

4 - Num encontro gerador de *stress* as estratégias de *coping* mudam de uma fase para outra.

5 - O *Coping* age como um mediador poderoso dos resultados emocionais

6 - A utilidade de cada estratégia de *coping* varia com o tipo de encontro, o tipo de personalidade do sujeito e o tipo de resultados observados (bem estar subjectivo, funcionamento social ou saúde somática). O que resulta num contexto pode ser contraproducente noutro. Assim, quando não há nada a fazer a não ser esperar que as notas sejam anunciadas, o distanciamento ajuda a reduzir a tensão e a disfunção; mas quando o esforço deve ser mobilizado para estudar para um futuro exame, a mesma estratégia conduz a pessoa a abandonar o esforço de preparação, com o mesmo abaixamento da tensão mas com um efeito desastroso no desempenho.

1.2 - Perspectiva Transaccional de Spielberger

De acordo com a Teoria de Lazarus a resposta a uma situação de teste é largamente determinada pelo grau segundo o qual um acontecimento é percebido como ameaçador, danoso ou desafiador.

Tendo em conta, contudo, que as pessoas diferem no grau em que estão predispostas a ver uma dada situação avaliativa como ameaçadora ou desafiadora, Spielberger conceptualizou, em 1978, a Ansiedade nos Testes como um *traço de personalidade situacionalmente específico* que tinha como principais componentes a preocupação e a emocionalidade (Hembree, 1988; Spielberger & Vagg, 1995, Zeidner 1998)

Este traço reflectia assim uma disposição individual estável para a percepção de uma variedade de situações avaliativas como ameaçadoras, a que congruentemente estava associado mais frequentes e intensas elevações de ansiedade estado em situações avaliativas particulares (Spielberger, 1980 *in* Spielberger e Vagg, 1995). Deste modo, indivíduos com alta ansiedade nos testes respondem ás situações avaliativas com elevações no estado de ansiedade (essencialmente equivalente à componente emocional da ansiedade) que estimula por sua vez preocupações interferente (auto-focalizada e irrelevante para a tarefa), que contribuem para o deterioramento do rendimento (Spielberger, 1978 *in* Spielberger, 1995).

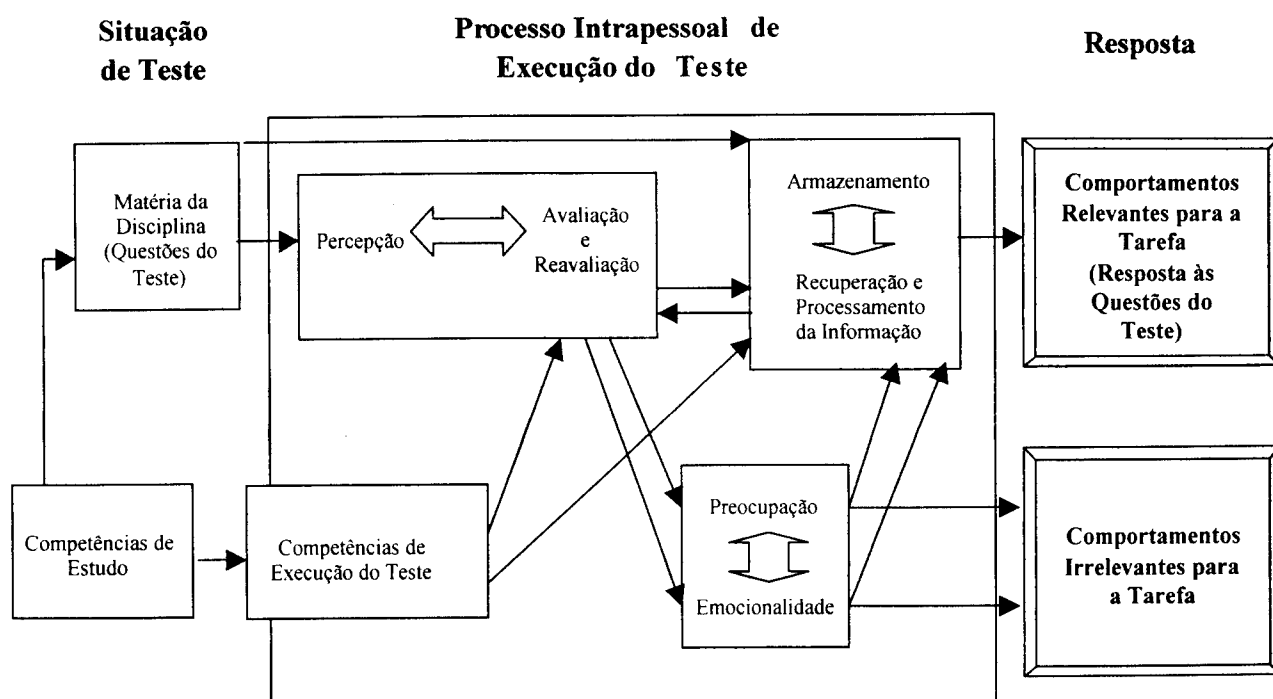
Assim, se a ansiedade nos testes é caracterizada pela disposição de um indivíduo para reagir com preocupação, pensamentos intrusos, desorganização mental, e activação fisiológica numa variedade de situações avaliativas, a ansiedade estado corresponde a um nível específico de ansiedade experienciado numa situação avaliativa particular (Spielberger, 1976, 1978 *in* Zeidner, 1998).

Desta forma, e no contexto da concepção de *stress* de Lazarus como um processo transaccional, Spielberger (Spielberger & Vagg, 1995) distinguiu entre o *stress* associado ás situações de avaliação (*stressor*), as interpretações subjectivas de um teste como mais ou menos ameaçador para uma pessoa particular (ameaça), e os estados emocionais que são evocados numa situação de teste (numa sequência lógica temporal de acontecimentos que resultam na evocação de uma reacção de ansiedade: *stressor-ameaça-estado* emocional de ansiedade). Para Spielberger “ a intensidade da reacção de ansiedade estado varia em função do grau percebido de ameaça, que por sua vez depende de um número de factores, tais como a natureza das questões de teste, da habilidade e aptidão do estudante naquela matéria específica, da sua preparação adequada ou inadequada para o teste, e de diferenças individuais na ansiedade nos testes como traço de personalidade” (Spielberger & Vagg, 1995, p.6).

Considerando que este modelo de ansiedade requer uma especificação dos antecedentes que contribuem para o desenvolvimento do traço de ansiedade situacionalmente

específico, dos factores que evocam o estado de ansiedade, e dos efeitos da preocupação e emocionalidade no comportamento, Spielberger (Spielberger & Vagg, 1995) propôs então um modelo de processo transaccional heurístico de representação das disposições e condições antecedentes que influenciam a reacção dos estudantes aos testes, dos processos cognitivos e emocionais mediadores envolvidos na resposta às situações avaliativas, e das correlações e consequências da ansiedade nos testes (ver figura 6).

FIGURA 6 - Modelo do Processo Transaccional de Ansiedade nos Testes



Retirado do Spielberger e Vagg, 1995

Spielberger (Spielberger & Vagg, 1995, p.12) caracterizou o processo de ansiedade nos testes fornecendo o seguinte exemplo:

“Quando um estudante entra num exame, a situação de teste será mais ou menos percebida como ameaçadora em função de diferenças individuais na ansiedade nos testes (...) Esta percepção inicial será seguida quase imediatamente por uma avaliação interpretativa contínua da situação de testes. Dependendo do grau em que a situação é percebida ou avaliada como ameaçadora, o estudante experienciará um aumento na ansiedade estado, cognições de preocupação auto-centradas e auto-avaliativas, e outros pensamentos irrelevantes para a tarefa. Esta

reação emocional e as associadas cognições de preocupação relacionadas com o teste poderão fornecer um feedback negativo adicional que favorecerá a alteração da avaliação da situação de teste como mais ou menos ameaçadora. Os estudantes com boas competências de execução de testes perceberão os exames como menos ameaçadores do que os estudantes que são menos competentes na execução de Testes (...) Se um estudante descobre que conhece a resposta a uma questão particular do teste, especialmente nos momentos iniciais do teste, isto provavelmente conduzirá a uma redução do estado de ansiedade, com um decréscimo correspondente nas cognições de preocupação. Para estudantes com boas competências de execução de testes que podem reconhecer as respostas correctas a várias questões, a percepção da situação de teste será mais facilmente percebida como menos geradora de *stress*. Responder correctamente a várias situações de teste poderá também resultar em sentimentos que evocam cognições positivas (eu estou bem preparado para este teste), que servirá para favorecer a redução da ansiedade e facilitar o desempenho (...). Da inability para responder a uma questão inicial do teste tem probabilidade de resultar sentimentos mais intensos de apreensão e tensão e na activação fisiológica tal como o aumento do batimento cardíaco. Feedback do aumento na ansiedade estado provavelmente conduzirá os estudantes ansiosos nos testes a avaliarem o exame como mais ameaçador. Tais avaliações resultarão então numa elevação ainda maior da ansiedade estado, com cognições de preocupação adicionais e aumento do batimento cardíaco. (...) O processamento das questões que são apresentadas aos estudantes estimularão a pesquisa de informação (...) o que envolve o uso de pistas para localizar e recuperar a informação do armazenamento na memória e posteriormente transformar e sintetizar essa informação de modo a poder relatá-la da maneira requerida pelas questões; se a informação não está disponível ou não consegue ser recuperada, o exame será avaliado como mais *stressante*, especialmente por indivíduos com alta ansiedade nos testes. Por outro lado baixas competências para escolher as respostas correctas a questões de escolha múltipla e organizar a informação requerida poderão levar a reacções emocionais e cognições de preocupação que interferirão com a atenção e concentração e contribuirão para uma baixo desempenho”.

Spielberger, adaptando a teoria transaccional do *stress* de Lazarus ao domínio específico da ansiedade nos testes, especifica assim um pouco mais a natureza das variáveis ambientais (ex. matéria de uma dada disciplina) e dos recursos específicos para lidar com elas (como por exemplo o sentido de competência pessoal. Explicita também a associação contínua entre processos cognitivos de recuperação e processamento da informação, percepção de ameaça e reacções de ansiedade nos testes, que condizem a comportamentos relevantes ou irrelevantes para a tarefa que, determinando o impacto da ansiedade no

desempenho escolar, são também determinadas pela percepção positiva e negativa desse mesmo desempenho em vários momentos da situação de teste.

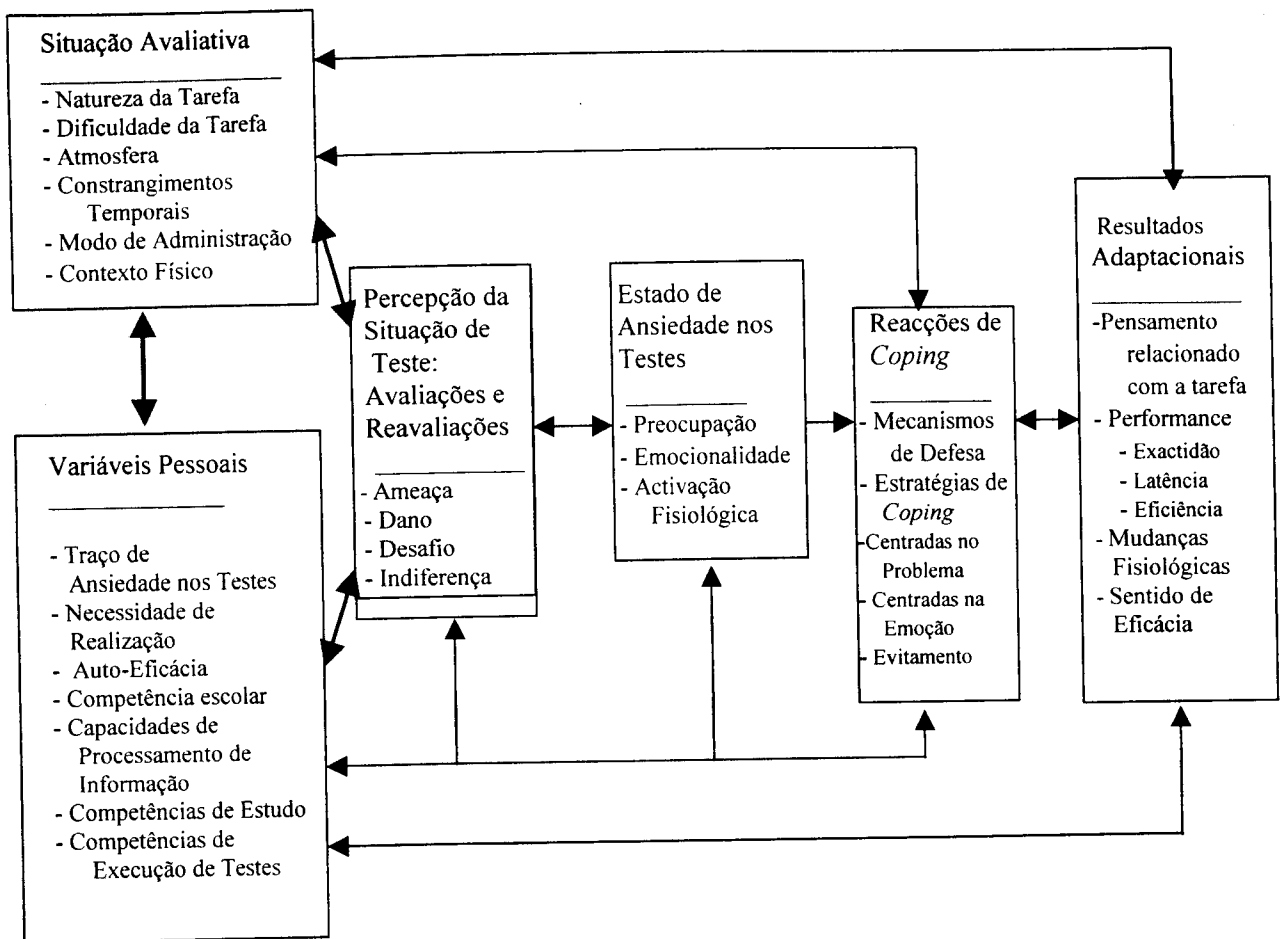
O modelo de Spielberger fornece assim uma teoria compreensiva da ansiedade nos testes, pois especificando a natureza das percepções e cognições intrapessoais, salienta a interação dinâmica e recíproca entre elementos distintos do processo de ansiedade nos testes, incluindo a natureza das questões do teste, competências de estudo e de execução de testes, ameaça percebida e avaliações e reavaliações, processos cognitivos de recuperação e processamento da informação, qualidade do desempenho escolar e preocupação e emocionalidade experienciadas durante a situação de teste. Providencia assim uma análise do fenómeno ansiedade nos testes como um processo dinâmico específico da situação no qual situações avaliativas evocam estados afectivos mediadores e cognições irrelevantes para a tarefa que têm importantes consequências comportamentais. (Spielberger & Vagg, 1995).

1.3 - Perspectiva Transaccional de Zeidner

Tendo em linha de consideração a perspectiva transaccional de Lazarus e Spielberger, Zeidner (1997, *in* Zeidner, 1998) propôs recentemente um modelo transaccional integrativo de ansiedade nos testes (ver figura 7).

Este quadro teórico conceptualiza assim o fenómeno ansiedade nos testes como um processo dinâmico envolvendo a interação de um número de elementos distintos em jogo num “encontro gerador de *stress*” entre uma pessoa e a situação avaliativa, em que se incluem o contexto avaliativo, as diferenças individuais na vulnerabilidade percepções de ameaça, avaliações e reavaliações cognitivas, o estado de ansiedade, os padrões de *coping* e os comportamentos adaptativos.

FIGURA 7 - Modelo Transaccional de Ansiedade nos Testes



(retirado de Zeidner, 1998)

Zeidner (1998) adoptando a visão transaccional de Lazarus (Lazarus e Folkman, 1984) da ansiedade como resposta à percepção de uma situação avaliativa como ameaçadora e ao *coping* como o conjunto de esforços pessoais para lidar com a situação, especifica ainda mais do que Spielberger (Spielberger e Vagg, 1995) quais os factores ambientais e situacionais que contribuem para a percepção de ameaça e o estado de ansiedade nos testes, que por sua vez despoletarão nos sujeitos esforços diversificados para reduzir a ansiedade e/ou resolver o problema e restaurar o equilíbrio, conduzindo assim a determinados resultados que exercerão novamente feedback sobre as variáveis ambientais e pessoais que em interacção iniciaram todo o processo.

“ As relações entre os vários elementos no modelo transaccional são assim vistas

como processos dinâmicos e contínuos, pois não só os indivíduos reagem às situações mas também afectam as situações com as quais interagem, numa constante e contínua interacção entre as pessoas e as situações” (Zeidner, 1998, p.20)

Zeidner valoriza essencialmente seis elementos chave no Processo de Ansiedade nos Testes que identificaremos a seguir.

O Stress Situacional - Uma situação avaliativa é para Zeidner (1998) aquela em que uma pessoa é julgada ou avaliada com respeito a algum tipo padrão de desempenho, o que implica tipicamente possibilidades quer de sucesso, quer de fracasso, e consequências relevantes e significativas para a vida de uma pessoa. Como a situação de teste se identifica com estas características, é assim um caso específico de uma situação avaliativa e a ansiedade pode estar associada à sua antecipação, experiência ou recuperação. Zeidner fala-nos assim de vários factores contextuais que influenciam o grau de *stress* experienciado por um indivíduo numa situação de teste. As propriedades objectivas da situação constituem o primeiro factor, ou seja: o conteúdo, complexidade, ambiguidade, dificuldade, novidade, interesse, frequência, duração, atmosfera avaliativa, natureza do feedback, pressões temporais e condições físicas. Como factores adicionais acrescenta as percepções individuais do encontro avaliativo em termos de ameaça, desafio ou dano, em função da percepção dos recursos pessoais de *coping* usadas na transacção com o contexto avaliativo específico e em função do período de vida em que as exigências avaliativas são experienciadas.

Zeidner distingue ainda entre situações avaliativas poderosas e situações avaliativas fracas. Para Zeidner (1998) o impacto das variáveis situacionais será tanto mais poderoso quanto mais conduzir as pessoas a avaliações similares dos eventos e dos padrões de resposta a eles apropriados; quando a situação avaliativa está estruturada ambigualmente de forma a criar incerteza quanto à sua avaliação, o comportamento dos sujeitos será determinado mais

fortemente pelas diferenças individuais (Zeidner,1998). Assim, quanto mais forte a influência das variáveis situacionais, mais fracas as das variáveis individuais, e vice-versa.

O traço de Ansiedade- no conjunto das variáveis pessoais, Zeidner valoriza essencialmente o Traço de Ansiedade nos Testes, conceptualizado por Spielberger como *Traço de ansiedade situacionalmente específico* e adopta a hipótese diferencial do modelo interaccional que clama que pessoas com alto traço de ansiedade⁽⁷⁾ percebem as situações avaliativas como mais perigosas ou ameaçadoras do que sujeitos com baixo traço de ansiedade. Estas percepções tornam-as mais vulneráveis ao *stress* nas situações de testes e levam-nas a experienciar reacções de ansiedade estado mais intensas e frequentes ao longo do tempo do que pessoas com baixo traço de ansiedade.

Percepções de Ameaça da Situação de Teste, Avaliações e Reavaliações- Zeidner (1998) adopta o conceito de Lazarus & Folkman (1984) de “avaliação cognitiva” como mediador entre a pessoa e a situação, postulando assim que não são as características da situação por si que conduzem à ansiedade mas sim a avaliação cognitiva dessa situação como ameaçadora. Zeidner, tal como Spielberger, defende que a avaliação da situação como ameaçadora depende de factores objectivos e subjectivos, como as exigências da situação, experiências similares passadas (que leva a que alguns indivíduos tenham aprendido a abordar as situações de teste como eventos positivos enquanto outras as abordam com hesitação e medo do fracasso), consequências potenciais e diferenças em atitudes, competências e disposições pessoais (incluindo não só o traço de ansiedade mas a auto-eficácia percebida principalmente no que diz respeito às competências de *coping* para lidar com a situação).

Adopta assim a análise de Eysenck's (1992) dos factores que determinam o “valor de ameaça “de uma situação de teste como: a saliência pessoal do teste (é terrivelmente importante que eu faça bem este exame final); a probabilidade subjectiva de resultados de

⁽⁷⁾ “O traço de ansiedade nos testes, como constructo latente, não é directamente manifestado no comportamento, mas inferido da frequência e intensidade da elevação individual do estado de ansiedade em situações avaliativas ao longo do tempo”(Zeidner, 1998, p.22)

teste negativos (eu vou certamente falhar o meu exame de química orgânica); a iminência do evento (o exame é na terça e eu ainda não comecei a estudar); a aversão percebida ao evento (eu detesto os exames de química); e a incompetência percebida e estratégias de *coping* inadequadas (eu não sei como ou por onde estudar para este exame de química).

Estado de Ansiedade – Zeidner (1998) adopta mais uma vez a definição de Spielberger (1976, Spielberger & Vagg, 1995) de que a ansiedade nos testes como estado emocional transitório se refere às reacções emocionais que ocorrem num indivíduo quando percebe uma situação avaliativa particular como ameaçadora; essas reacções são caracterizadas assim por sentimentos desagradáveis de tensão e apreensão e elevada activação do sistema nervoso autónomo (palpitações, suores, batimento cardíaco acelerado) e são acompanhadas tipicamente por pensamentos de preocupação acerca do falhanço, cognições auto-ruminativas e perda de auto-estima. A intensidade e duração do estado de ansiedade é determinado, assim, por uma variedade de factores interactivos como o *stress* objectivo da situação avaliativa, o traço de ansiedade nos testes, e a interpretação da situação como ameaçadora.

Comportamentos de Coping e Resultados – Zeidner (1998) adopta a concepção de Lazarus (Lazarus & Folkman, 1986; Lazarus 1990; Lazarus, 1993) de que o *coping* se refere aos esforços cognitivos e comportamentais (constantemente em mudança) de uma pessoa para lidar (reduzir, minimizar, dominar, tolerar) as exigências internas e externas de uma transacção que é avaliada como ameaçadora. Adopta por fim a distinção conceptual de Endler (1992) sobre a Percepção de uma situação e a Reacção a essa mesma situação, já que para além das variações quanto à percepção da reacção (e consequentes variações na reacção), podem existir variações nas reacções das pessoas que percebem uma situação como igualmente ameaçadora: uma pode abandonar a situação (atitudes de procrastinação e evitamento do estudo para o exame) enquanto outra pode exercer um esforço máximo para “atacar” a situação (aumentar o tempo de estudo antes do exame, organizar e reunir a informação). Assim, para recuperar o controle da situação e restaurar o equilíbrio o indivíduo

pode empregar uma grande variedade de respostas de *coping* tais como: o *coping* instrumental orientado para o problema (em que se lida directamente com o *stressor* ou a ameaça), o *coping* paliativo (em que se lida directamente com a ansiedade) e o evitamento ou comportamento defensivo. O *Coping* modera assim os efeitos do *stress* avaliativo nos resultados adaptativos. (Zeidner, 1998)

1.4 - Perspectiva Transaccional de Cruz

Cruz (1987) num modelo conceptual integrativo das abordagens cognitivistas à ansiedade em geral e das perspectiva transaccionais ao estudo do *stress* (nomeadamente a perspectiva de Lazarus), conceptualiza a ansiedade como um processo transaccional mediado cognitivamente. Cruz incorpora assim a ansiedade nos testes num modelo transaccional mais amplo do *stress*, numa perspectiva que enfatiza as relações recíprocas entre a situação, os processos de avaliação cognitiva e do processamento da informação e a resposta à situação. Esta resposta engloba os processos de *coping* e os comportamentos que constituem a tentativa do estudante para lidar com a situação.

Com base nesta perspectiva, a ansiedade nos testes representa as manifestações ou consequências da avaliação cognitiva de uma situação como ameaçadora; implica assim a comparação entre as exigências e as características e condições da situação (avaliação primária) por um lado, e os recursos de que se dispõe (avaliação secundária) por outro lado.

De considerar ainda que, se à medida que a situação se vai desenvolvendo, o estudante vai efectuando uma série de reavaliações cognitivas que o fazem ter uma ideia mais clara da ameaça e da sua capacidade para lidar com ela, a própria natureza e intensidade da reacção de ansiedade que está a ser experienciada contribui para o próprio processo de avaliação e reavaliação cognitiva, até porque o estudante que toma consciência dos seus níveis crescentes

de activação fisiológica, tende a avaliar a situação como mais ameaçadora do que aquele que experiencia baixos níveis de activação fisiológica (Cruz, 1987).

Cruz explicita os vários pressupostos subjacentes a esta visão de ansiedade (Beck & Emery, 1985; Folkman & Lazarus 1986; Folkman *et al*, 1986; Lazarus e Folkman ,1984, Schwarzer, 1984 *in* Cruz, 1987, 1988):

- A assunção que a avaliação cognitiva das exigências situacionais e dos recursos para lidar com ela influencia as reacções emocionais e comportamentais.

- Que essas influências operam-se numa transacção contínua e dinâmica entre o estudante a situação escolar que determina o aparecimento, duração, intensidade e qualidade das reacções de ansiedade.

- Que a ansiedade é conceptualizada como um processo com várias etapas distintas (por exemplo antes, durante e depois dos testes) dando-se particular importância à maneira como os pensamentos e actos dos estudantes mudam nas diferentes fases da situação avaliativa, o que evidencia o carácter também contextual do *coping*.

- Que se deve efectuar uma distinção entre o processo de *coping* e o resultado: o *coping* refere-se apenas ao esforço do estudante para lidar com a situação (dominar, reduzir ou tolerar as exigências internas e ou externas que são criadas por uma situação de *stress*) e não ao sucesso/ insucesso desse esforço para reduzir ou não a ansiedade ou aumentar ou não o nível de desempenho.

O estudo dos processos de *coping* é de facto crucial na perspectiva de Cruz (1987). Este autor salienta que, se por um lado, o sistema de crenças pessoais influencia a percepção de ameaça e os significados pessoais atribuídos às potenciais consequências do fracasso, por outro, o resultado bem ou mal sucedido do *coping* vai influenciar não só as crenças pessoais mas também as fontes de *stress* e os processos de *coping* do sujeito.

Um outro aspecto importante nesta perspectiva é a definição de ansiedade nos testes como ansiedade de realização escolar já que, para este autor, a ansiedade nos testes não se limita assim às situações de teste em si, mas estende-se às mais variadas situações avaliativas que ocorrem ao longo do ciclo escolar, já que a percepção de ameaça tanto pode ocorrer nos momentos de aprendizagem (instrução, estudo e preparação), como nos momentos de avaliação da aprendizagem (testes, avaliações orais, realização de trabalhos, etc.) (Cruz, 1987).

Assim integrando a ansiedade nos testes no quadro teórico mais amplo do *stress* por um lado, e perspectivando-a ao longo do ciclo de realização, por outro, Cruz adopta a definição de Covington (1985) de que “a ansiedade nos testes deve ser vista não como uma reacção simples e unificada a uma ameaça percebida, mas mais como um grupo de factores interrelacionados cujas várias relações com o rendimento nos testes variam à medida que o indivíduo progride através do ciclo de realização, desde um estágio de preparação para o teste, até à sua realização, e finalmente para uma fase de reacção ao teste”. (Cruz, 1987, p.252 citando Covington, 1985, p.55).

Covington (1985 *in* Cruz, 1987) caracterizou aliás o ciclo de realização escolar da seguinte maneira: 1º Antecipação do teste: com base na experiência anterior, aspirações e expectativas em termos de nota, estimativa da dificuldade e importância do teste e a avaliação dos seus recursos pessoais (ex. quantidade e qualidade da preparação para o estudo ou estimativa das suas capacidades), o aluno avalia a probabilidade de ter sucesso ou falhar no teste, percebendo-o como um desafio ou ameaça; 2º Preparação para o teste- o aluno prepara-se para o teste com expectativas, sentimentos e pensamentos acerca da utilidade ou futilidade do estudo que está a fazer; 3º Realização do teste - alunos ansiosos experienciam tensão emocional, preocupações distractoras e desconforto físico nesta fase; 4º Reacção ao teste- o resultado confirma ou rejeita as preocupações, medos e esperanças do aluno que experienciam

várias emoções e elabora atribuições causais para o resultado que obteve. O grau de satisfação e as interpretações das causas do sucesso ou insucesso dão lugar ao pessimismo ou optimismo relativamente a futuros testes.

Cruz (1987), num estudo exploratório ao longo do ciclo de realização com 70 alunos universitários constatou assim que, comparativamente aos menos ansiosos, os estudantes mais ansiosos manifestam “(...) à partida, maior preocupação, tensão, pensamentos irrelevantes, (...) comportamentos de desânimo (...) e avaliação negativa das situações de testes; antes dos testes manifestam níveis superiores de preocupação e emocionalidade e mostram-se menos confiantes nas suas capacidades e competência para obterem bons resultados; durante o teste evidenciam um diálogo interno ocupado por pensamentos irrelevantes e auto-avaliações negativas; por fim, reagem mais frequentemente, após os testes, com afectos e emoções de carácter negativo (...) e evidenciam em caso de fracasso padrões atribucionais, mais internos e estáveis que os seus colegas com menor ansiedade” (Cruz, 1987, p. 305, 306)

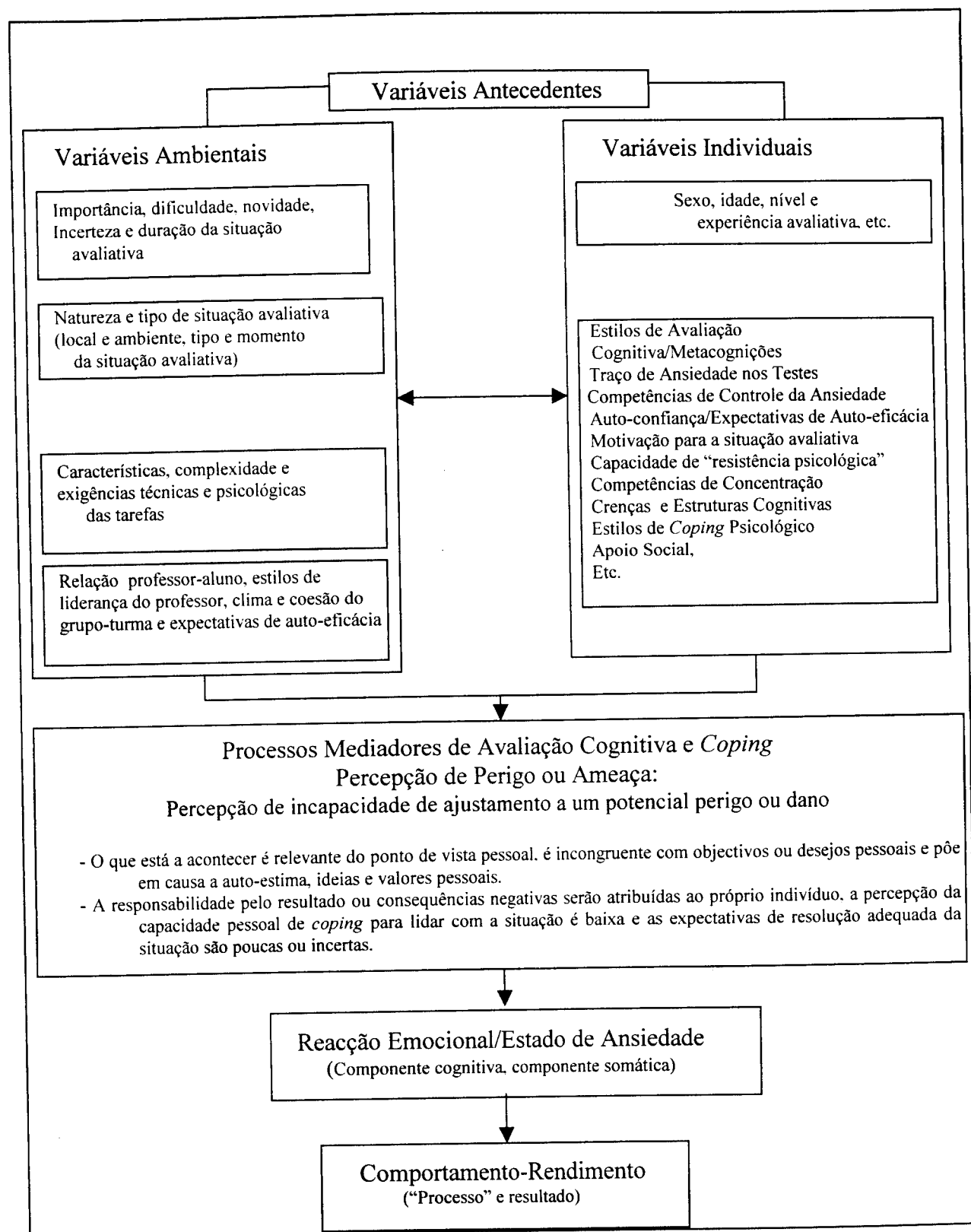
Embora este estudo permita evidenciar sobretudo a influência de factores cognitivos e afectivos que diferenciam estudantes mais e menos ansiosos na forma de processarem a informação e atribuírem significados às potenciais consequências do fracasso, numa criação própria do “*mundo psicológico* em que nos inserimos e vivemos, e a *realidade psicológica* a que respondemos” (Cruz, 1987, p.244), Cruz não deixa de salientar o impacto que as variáveis ambientais e situacionais exercem para “a avaliação que o estudante faz, em cada situação, acerca daquilo que está em jogo, do seu significado, e daquilo que eventualmente poderá fazer para lidar com ela” (Cruz, 1987, p.247).

O significado pessoal do que está em jogo é assim crucial nesta perspectiva transaccional da ansiedade, pelo que, numa abordagem recente noutra domínio, a ansiedade no rendimento desportivo, Cruz (1996, 1998), baseando-se nas perspectivas cognitivistas do

stress e ansiedade e principalmente na teoria do *stress*, das emoções e da adaptação humana formulada por Lazarus (1991), conceptualiza o *stress* e a ansiedade como “um processo emocional e relacional mediado cognitivamente, quando os indivíduos percebem uma ameaça incerta (mais simbólica que concreta) à sua identidade, ao ego, e nesse sentido o *stress* e a ansiedade são integrados num modelo cognitivo, motivacional e relacional mais amplo das emoções e dos mecanismos de adaptação humana” (Cruz, 1994,1996 in Cruz 1998, p.58). Assim, a ansiedade, implica a comparação entre as exigências da situação, em termos de envolvimento do ego (até que ponto está em jogo a auto-estima), em termos de relevância (até que ponto é relevante para o meu bem estar) e de congruência motivacional (até que ponto é consistente com objectivos pessoais), por um lado, e as opções, recursos e perspectivas de *coping* (incluindo, a responsabilidade, o potencial de *coping* e as expectativas futuras) por outro (Cruz,1998).

Embora num outro domínio, considerou-se que o esquema que Cruz recentemente apresentou para ilustrar as variáveis psicológicas implicadas no processo do *stress* e a ansiedade no desporto, pela sua semelhança com o processo de ansiedade nos testes, ilustra e explicita melhor certos elementos já abordados nas perspectivas transaccionais anteriores. Decidimos assim adaptar esse mesmo esquema para ilustrar o processo de ansiedade nos testes, limitando a substituir no esquema apresentado a seguir (figura 8) os termos ansiedade competitiva por ansiedade nos testes, competição por situação avaliativa, treinador por professor e atleta por aluno.

FIGURA 8



Adaptado de Cruz (1998)

Este esquema é ilustrativo da complexidade psicológica inerente ao constructo ansiedade nos testes, já que pretende enfatizar as relações recíprocas entre a situação (que envolve uma relação entre as exigências ambientais e os recursos pessoais dos indivíduos), os

processos mediadores de avaliação cognitiva e do processamento da informação (que centrando-se essencialmente no significado pessoal e relacional que cada situação assume para cada indivíduo, influenciam de forma primordial a natureza, qualidade e intensidade das respostas emocionais e comportamentais), e os processos de *coping* e comportamentos do indivíduo para lidar com a situação (Cruz, 1998)

2 - Operacionalização do Conceito de Ansiedade Nos Testes

Toda a revisão teórica explícita no primeiro capítulo e as quatro perspectivas transaccionais aprofundadas neste capítulo contribuíram para a construção de uma visão operacionalizadora do constructo ansiedade nos testes.

Assim, e voltando à definição apresentada no início deste trabalho, propomos que a ansiedade nos testes seja vista como um conceito abrangente que engloba variáveis e processos diversos, uma vez que na perspectiva transaccional adoptada só pode ser compreendida numa relação dinâmica particular entre a pessoa e o ambiente.

A ansiedade nos testes é também vista como conceito globalizador que inclui um conjunto de respostas cognitivas, afectivas e comportamentais em situações avaliativas (cf. ponto 1 do capítulo 1, sobre a natureza da ansiedade nos testes) quando os indivíduos acreditam que as condições ambientais colocam exigências que excedem os seus recursos pessoais. Os seus efeitos sobre a realização resultam de processos complexos, mais ou menos consistentes, que incluem, entre outros, problemas atencionais, interferência de pensamentos irrelevantes, competências de estudo e de execução de testes deficientes.

Assim, a ansiedade nos testes é um processo transaccional, circular e contínuo entre os sujeitos e as situações avaliativas geradoras de *stress*, que engloba todos estes factores em interacção dinâmica, contínua e constante. Implicando, num processo interactivo constante, o

cruzar de variáveis como o contexto avaliativo, as diferenças individuais, a avaliação cognitiva, o *coping* e as respostas à situação, a ansiedade nos testes está assim associada a avaliações cognitivas de ameaça e de incapacidade para lidar com a mesma.

A ansiedade nos testes é assim analisada numa perspectiva transaccional que enfatiza as relações recíprocas entre a situação, os processos de avaliação cognitiva e de processamento de informação e a resposta à situação num processo circular constante. Numa perspectiva transaccional da ansiedade nos testes, a própria associação intrínseca entre a percepção de ameaça e a ansiedade nos testes parece assim assumir um carácter de circularidade e reciprocidade constante; tal permite-nos assim abordar a ansiedade simultaneamente como determinada mas também determinante da percepção de ameaça.

De facto, se numa abordagem transaccional da ansiedade nos testes, esta é muitas vezes definida como “reação à percepção de ameaça e à incapacidade de lidar com o desafio situacional de uma forma satisfatória” (Zeidner, 1998 citando Sarason, 1978), também é verdade que, segundo a mesma abordagem, para além das propriedades objectivas de uma situação avaliativa que contribuem para a percepção de ameaça (natureza da situação avaliativa), as pessoas diferem no grau em que estão predispostas a ver uma dada situação avaliativa como ameaçadora ou desafiadora (natureza da vulnerabilidade pessoal). O comportamento ansioso é determinado por uma interacção recíproca entre características da personalidade e da situação.

Intimamente relacionado com o processo de avaliação cognitiva está assim a noção de vulnerabilidade pessoal que tem sido abordada por vários autores, tais como Lazarus e Spielberger.

Se certos autores conceptualizaram a vulnerabilidade em termos de insuficiência ou inadequação dos recursos disponíveis para o *coping*, outros consideram que se trata de uma

maior susceptibilidade para reagir a acontecimentos com *stress* psicológico, sobretudo quando esses são importantes para o indivíduo em função dos seus compromissos, crenças e experiências anteriores (Lazarus & Folkman, 1984 *in* Cruz, 1987).

A conceptualização de Spielberger (Spielberger & Vagg, 1995) de Ansiedade nos Testes como um traço de personalidade situacionalmente específico reflectiria assim a vulnerabilidade de certas pessoas para percepção das situações avaliativas em geral como tendencialmente ameaçadoras, levando assim a que os mesmos respondam com manifestações de ansiedade mais intensas nas situações de avaliação concreta (estado de ansiedade).

Assim, e dentro da abordagem transaccional adoptada, a ansiedade será tanto mais elevada quanto maior a congruência entre a natureza da situação avaliativa e a natureza da vulnerabilidade pessoal, já que para além das circunstâncias objectivas da situação, é a interpretação subjectiva dessas circunstâncias que evoca as percepções de ameaça e as reacções de ansiedade nos testes. De considerar, contudo, que embora a conceptualização de vulnerabilidade pessoal seja similar ao traço de ansiedade nos testes tal como conceptualizado por Spielberger e estudado por Cruz, em nossa opinião não se circunscreve só a esse traço, mas abrange, em cada momento, numerosos factores individuais diversificados (desde estruturas cognitivas, expectativas de eficácia, medo do falhanço, conceito de competência, etc.) tanto ou mais quantos os referidos no ponto 5.2 do primeiro capítulo.

Assim, tanto factores individuais como factores ambientais (em que se incluem entre outros aspectos o clima da sala de aula, o ambiente de aprendizagem e as próprias características do teste e das condições de realização do teste), funcionam como variáveis antecedentes⁽⁸⁾ dos processos de avaliação cognitiva e das manifestações de ansiedade nos testes.

⁽⁸⁾ Funcionando segundo Lazarus e Folkman (1984) como antecedentes causais, segundo Beck (1985) como factores precipitantes, ou ainda como Schwarzer e Quast (1985) como estilos de avaliação cognitiva ou metacognições (In Cruz, 1987)

Deste modo, como já tivemos também oportunidade de salientar, variáveis individuais e ambientais interagem constantemente, afectando necessariamente todo um processo de avaliação cognitiva da situação que por sua vez determinará a forma como os indivíduos experienciarão e se confrontarão com a ansiedade; por sua vez os resultados e consequências de todo esse processo voltarão a exercer feedback sobre a forma como os indivíduos encaram as exigências ambientais e os seus recursos pessoais podendo mesmo vir a afectar características disposicionais como o autoconceito e o traço de ansiedade .

De facto, como é referido por Cruz (1987), embora exista alguma estabilidade transaccional no decorrer do tempo nas cognições relacionadas com o self, na medida em que estas foram numa grande parte adquiridas por experiências de aprendizagem, estão também continuamente a ser influenciadas ao longo do tempo pelos resultados bem ou mal sucedidos dos processos de *coping*. Assiste-se assim a um processo circular constante entre variáveis individuais, situacionais, avaliações subjectivas, processos e resultados de *coping* e ansiedade nos testes, num complexo e dinâmico jogo de relações.

Por esta razão, e ainda de acordo com Cruz (1987, 1988) também se conceptualiza a ansiedade nos testes como ansiedade de realização escolar uma vez que esta não se limita às situações de teste em si, mas estende-se às mais variadas situações avaliativas que ocorrem ao longo do ciclo escolar.

Na secção seguinte será justificada a escolha do estudo da Ansiedade nos Testes em alunos do fim do secundário bem como fundamentado o estudo das relações entre a ansiedade nos testes e outras variáveis (tais como a avaliação cognitiva e percepção de ameaça, o autoconceito, e o *coping*) que mantêm também relações entre si. Serão igualmente relatados os principais resultados relativos às diferenças de ansiedade em função do género que justificam a sua abordagem no presente estudo.

3 - Relações entre Ansiedade nos Testes e Outras Variáveis

3.1 - Ansiedade nos Testes no 12º Ano

Como refere Zeidner (1998), uma situação avaliativa é aquela em que uma pessoa é julgada ou avaliada com respeito a algum tipo padrão de desempenho, o que implica tipicamente possibilidades quer de sucesso, quer de fracasso, com consequências relevantes e significativas para a vida da própria pessoa.

O facto de todo o contexto de avaliação no 12º ano se identificar com estas características levou-nos a considerá-lo na sua globalidade como um caso paradigmático de situação avaliativa, visto que alia às exigências objectivas da situação as exigências internas do próprio indivíduo. Com efeito, as frequentes avaliações às diferentes disciplinas criam uma atmosfera avaliativa constante; neste contexto, a realização de exames finais que servem não só para a aprovação das disciplinas mas também como provas de ingresso destacam-se pela sua novidade, complexidade e importância; os alunos estão ainda sujeitos a pressões temporais específicas e restritas de realização de testes e exames finais. Do ponto de vista dos próprios indivíduos salientam-se exigências internas diferenciadas como a necessidade de finalizar o secundário, a importância de entrar na universidade ou de manter uma média muito alta para aceder ao curso desejado.

Sendo um ano com alto nível de *stress* avaliativo, considerámo-lo um ano privilegiado para o estudo da ansiedade nos testes e dos processos de avaliação cognitiva com ela correlacionados.

O estudo da ansiedade nos testes e a exploração dos agentes de *stress* no quadro escolar insere-se na visão, partilhada por vários autores (Bizarro, 1992; Wagner e Compas, 1990), que afirmam que enquanto no início da adolescência os agentes de *stress* parecem estar mais

relacionados com a família, no fim da adolescência acentuam-se os relacionados com a escola e com o rendimento académico.

3.2 - Ansiedade nos Testes, Avaliação Cognitiva e Percepção de Ameaça

Dentro do quadro conceptual adoptado considera-se que a ansiedade nos testes no 12º ano está associada à percepção de perigo ou ameaça (que pode ser definida como a percepção de incapacidade de ajustamento psicológico a um potencial perigo/dano); tal implica que o que esteja a acontecer seja relevante do ponto de vista pessoal, ponha em causa a auto-estima e possa trazer consequências negativas para os indivíduos que percebem que a sua capacidade de *coping* para lidar com a situação seja insuficiente. De facto, como já tivemos oportunidade de salientar, os processos de avaliação cognitiva desempenham um papel central na experiência do *stress*, da ansiedade e do *coping*. Implicam a comparação entre as exigências da situação, quer ao nível das capacidades pessoais, quer ao nível dos recursos externos (avaliação primária), por um lado, e as opções, recursos pessoais de que se dispõe e perspectivas de *coping* (avaliação secundária), pelo outro.

“Assim, de acordo com uma abordagem transaccional, a relação entre as diferenças individuais nas avaliações que os indivíduos fazem dos testes, de si próprios, e dos resultados, por um lado, e os elementos objectivos das situações de teste, por outro lado, assume assim particular relevância” (Cruz, 1997, p.80). De facto, para além dos estudos de Lazarus, Spielberger, Zeidner e Cruz, já anteriormente referidos (cf. 1.1, 1.2, 1.3, 1.4 deste capítulo), uma vasta gama de investigações tem evidenciado claramente diferenças nos processos de avaliação cognitiva dos estudantes, quer quanto à avaliação das exigências situacionais, quer quanto à avaliação das competências específicas e capacidades próprias para lidar com essas mesmas exigências situacionais: os estudantes mais ansiosos, comparativamente aos menos ansiosos, avaliam mais negativamente a situação, preocupam-se mais com o rendimento e as

consequências negativas do fracasso e focalizam mais a atenção em si próprios, evidenciando um diálogo interno de carácter predominantemente negativo em que se salientam os pensamentos de incapacidade e as baixas expectativas de eficácia na resolução da situação (Richardson, 1973 e Dweck e Wortman, 1982 e Galassi, Frierson e Sharer, 1981 e Cruz, 1985, 1987 *in* Cruz, 1987).

Parece assim justificado, pertinente, e enriquecedor introduzir neste estudo a variável Avaliação Cognitiva da Percepção de Ameaça no sentido de se perceber melhor a sua associação com a ansiedade nos testes.

De facto, fazendo uma abordagem ao campo de estudo específico que se pretende abordar, podemos pensar que as exigências colocadas aos alunos (no 12º ano) podem situar-se a dois níveis: ao nível externo (frequência dos testes, importância das notas, ambiente competitivo), e ao nível interno (desejos, necessidades e objectivos próprios como entrar em determinado curso, não querer desapontar os familiares). Por sua vez, os recursos e o potencial de *coping* incluirão não só a percepção das capacidades próprias e das competências pessoais, do autoconceito académico, traço de ansiedade e competências para lidar com as situações de testes e para lidar com a ansiedade), mas também outros recursos externos disponíveis no momento (ex. apoio por parte de explicadores ou professores, amigos ou psicólogo).

Claro que, tal como a própria ansiedade nos testes, os processos de avaliação cognitiva modificam-se à medida que a situação se vai desenvolvendo levando o estudante a efectuar uma série de reavaliações cognitivas sobre a ameaça e a sua capacidade de *coping* (Cruz, 1987). A realização de vários estudos tem permitido evidenciar o carácter processual da avaliação cognitiva e da ansiedade. Schwarzer, Jerusalem e Stiksrud (Schwarzer, Jerusalem e Stiksrud, 1984 *in* Schwarzer, 1986), por exemplo, propõem um modelo do processo de

avaliação cognitiva que, integrando os conceitos de Lazarus de ameaça, desafio ou perda com conceitos motivacionais, engloba quatro estádios que surgem em caso de fracassos consecutivos: 1º estádio - desafiado por um ou mais fracassos o estudante continua a explorar a tarefa, pois tem expectativas de auto-eficácia levadas; 2º estádio - a acumulação de fracassos torna a avaliação cognitiva de ameaça maior que o desafio, o que despoleta a ansiedade; a ansiedade tem um cariz estimulante pois o estudante continua confiante e persiste na tarefa; a componente emocionalidade é maior que a preocupação; 3º estádio - com a continuação dos fracassos, a avaliação de ameaça combina-se mais com a perda de controle do que com o desafio; a ansiedade tem um cariz debilitante pois as cognições de preocupação que surgem acerca do desempenho, do medo de outro fracasso, associadas às dúvidas quanto às capacidades/competências pessoais, distraem o sujeito da tarefa; 4ª estádio - a ameaça é substituída pela perda de controle o estudante desanima e deixa de se esforçar. Para além das implicações deste modelo para o desenvolvimento da ansiedade ou do desânimo aprendido em termos longitudinais, Schwarzer explica assim o cariz estimulante ou debilitante da ansiedade, pelo facto de a ameaça estar associada ao desafio ou à perda de controle.

Se os sujeitos vão efectuando avaliações cognitivas sobre a situação, quer a componente cognitiva quer a componente emocional da ansiedade fornecem ao sujeito feedback relativamente à natureza e intensidade da reacção de ansiedade, criando o que se denomina "*ansiedade acerca da própria ansiedade*": ao interpretarem e avaliarem as suas próprias reacções de *stress*, as pessoas acabam por aumentar a sua perturbação emocional (...) - *trata-se de um circulo vicioso que parece não ter um limite final*" (Ellis, 1978, p. 214 in Cruz, 1988, p.7).

Claro que tal depende também da forma como o estudante avalia a sua ansiedade e a sua capacidade de resolução da situação: enquanto para alguns estudantes a diversão da atenção da tarefa para a ansiedade aumenta o nervosismo e dificulta a realização da tarefa,

levando-os a acreditar que algo de errado se passa e a interpretar a ansiedade como um índice de disfunção (Beck, 1985), outros estudantes interpretam mais a sua activação fisiológica como energia e sinal de alerta para dirigirem essa energia para as exigências colocadas na situação (Wine 1980). A diferença neste processo é atribuído por Carver e Scheier (Carver e Scheier, 1981, *in* Cruz, 1987; Carver e Scheier, 1986) às expectativas de eficácia já que segundo este autor, o mesmo nível de ansiedade pode ser assim facilitativo para uma pessoa e debilitativo para outra consoante as expectativas de auto-eficácia dessa pessoa para lidar com sucesso com a tarefa e a própria ansiedade; os sujeitos com expectativas favoráveis respondem assim à activação da ansiedade com esforço renovado, enquanto sujeitos com expectativas desfavoráveis tendem a abandonar (física ou mentalmente) a tarefa (Carver e Scheier, 1986).

Deste modo, no estudo empírico, procurar-se-á também explorar a avaliação cognitiva que os alunos fazem da própria ansiedade (mais estimulante ou debilitativa) e ainda do impacto que esta estabelece no seu desempenho escolar. Mais do que avaliar a relação negativa entre a ansiedade e a desempenho, que foi evidenciada em numerosos estudos anteriores, este estudo pretende centrar-se na percepção dos sujeitos quanto aos efeitos da ansiedade sobre o seu desempenho. Não se pretende, contudo, inferir o sentido de causalidade. Efectivamente, dizer que se falhou por causa da ansiedade pode ser também um excelente mecanismo de defesa, já que evita a atribuição do fracasso à falta de capacidade ou à falta de esforço, mais penalizadora para a imagem pública dos sujeitos - as próprias respostas às escalas de ansiedade poderão ser assim enviesadas.

A avaliação cognitiva da percepção de ameaça, da ansiedade nos testes, do *coping* e sua eficácia, e da necessidade de apoio que os alunos sentem a este nível parece importante, não só para uma avaliação mais correcta da importância subjectiva da percepção de ameaça, da ansiedade, e seus efeitos no 12º ano, mas também para uma perspectivação de uma

intervenção a este nível que parta das necessidades expressas pelos próprios sujeitos, objectos da investigação.

3.3 - Ansiedade nos Testes e Género

Segundo Seiffge-Krenke (1995) os resultados da investigação indicam que o género afecta a quantidade de *stress*, a percepção de *stress*, e os recursos subsequentes usados para lidar com os agentes de *stress*. Vários estudos parecem corroborar esta perspectiva: para Deaux (1977, *in* Zeidner 1998) e Lewis & College (1987), homens e mulheres formulam avaliações cognitivas diferenciadas das situações avaliativas, tendendo os homens a perceber uma situação de teste mais como desafio pessoal do que ameaça, e as mulheres mais como ameaça do que desafio; um outro estudo realizado por Bizarro (1991) junto de uma população de 140 jovens portugueses entre 12 e 15 anos indica, em termos gerais, que a população feminina percebe as situações como geradoras de maior *stress* do que a população masculina.

Vários autores assinalam também diferenças de género na experiência de ansiedade: Couch, Garber, & Turner (1983 *in* Zeidner, 1998) referem que os homens mostram mais ansiedade estimulante (facilitadora) do que as mulheres, enquanto as mulheres mostram mais ansiedade debilitante do que os homens; por outro lado, Lewis & College (1987) relatam que enquanto os homens exibem, nas situações de teste, respostas facilitadoras de indivíduos com baixa ansiedade nos testes (estimulação elevada, vigilância e entusiasmo), as mulheres exibem comportamentos característicos de indivíduos altamente ansiosos (medo, preocupação, raiva, baixa de auto-estima). Estudos de Fontaine (1985) assinalam também que as raparigas, comparativamente aos rapazes manifestam maiores níveis de ansiedade debilitante e menores níveis de ansiedade estimulante.

Em termos gerais, a evidência da literatura sugere que as estudantes do sexo feminino evidenciam geralmente níveis mais elevados no medo de avaliação negativa, desvalorizam mais o seu rendimento cognitivo (Wine, 1980) e têm resultados mais altos na maior parte das medidas de ansiedade nos testes (Spielberger, 1980; Hagtvet, 1985 *in* Cruz, 1987; Hembree, 1988). Estudos recentes de vários autores (Ayora, 1993; Gierl e Rogers, 1996) corroboram estes resultados, salientando maiores níveis de ansiedade nos testes no sexo feminino.

Aliás, uma meta-análise de resultados efectuado por Schwarzer (Schwarzer e Seipp, 1996 *in* Zeidner 1998) de mais de doze estudos independentes baseados em adaptações culturais do Inventário de Ansiedade nos Testes (Estados Unidos, Países Baixos, Alemanha, Itália, Hungria, Checoslováquia, Turquia, Jordânia, Egipto, Índia, China, Coreia, Porto Rico e Japão) demonstrou que (com excepção da Turquia e da China) as mulheres tinham em média resultados de ansiedade mais altos do que os homens e que as diferenças de género, para a maioria das nações, era maior para a componente emocionalidade do que para a componente preocupação. Estes dados sugerem assim que as diferenças de género na ansiedade nos testes devem-se sobretudo à componente emocionalidade. Estudos de Spielberger (1972 *in* Cruz, 1987) e Zeidner e Nevo (1992 *in* Zeidner, 1998) apontam para os mesmos resultados.

Em Portugal, um estudo efectuado por Cruz (1986 *in* Cruz, 1987) junto de uma população de estudantes universitários demonstrou também a existência de diferenças sexuais nas reacções aos testes, evidenciando as raparigas níveis significativamente mais elevados de preocupação, tensão e sintomas corporais. Estudos de Hembree (1988) sugerem ainda que as diferenças de sexo na ansiedade são evidenciáveis sobretudo a partir dos anos médios da escola elementar mantendo-se depois consistentes ao longo do percurso escolar.

Curiosamente, vários estudos têm demonstrado que a ansiedade nos testes em geral e a componente cognitiva em particular tem maior poder de predição da realização escolar dos rapazes do que das raparigas (Hodapp, 1982 e Minsel & Schwarzer, 1983 e Ploeg, 1984 *in* Cruz, 1987; Spielberger, 1980), o que poderia justificar-se pelo facto de, superiormente aos

rapazes, as raparigas converterem grande parte do seu nível de ansiedade em comportamentos orientados para a realização (Salamé,1984). Tais resultados são de alguma forma corroborados por um estudo efectuado por Fontaine (1985), numa amostra de estudantes portugueses, em que se confirmou a hipótese de que as raparigas são mais motivadas para o sucesso do que os rapazes.

De facto, resultados de várias investigações (*in* Cleto, 1998) mostram-nos que, quando confrontadas com situações indutoras de *stress* relacionadas com a escola as raparigas utilizavam em paralelo com os rapazes (e muitas vezes com mais intensidade) estratégias centradas no problema. Parece também ser consensual que as raparigas tendem a desenvolver estratégias de *coping* centradas na emoção e de procura de apoio social com mais frequência do que os rapazes, em todas as situações geradoras de *stress* (Cleto e Costa, 1996; Cleto, 1998).

Estas diferenças quanto à percepção de *stress* e ameaça, ao nível de ansiedade relatado e quanto à procura de apoio social, podem ser explicada segundo vários autores pela socialização do papel sexual: enquanto às raparigas é permitido (ou mesmo encorajado) admitirem a ansiedade por se tratar de um traço feminino, aos rapazes é ensinado que não devem exibir traços femininos, o que em termos defensivos leva-os a admitirem menos a ansiedade, embora possam experienciá-la tanto como as raparigas (Hill e Sarason, 1966 e Hill, 1972 *in* Cruz, 1987).

Os estudos de Deaux (1977 *in* Zeidner, 1998) referem também esta explicação, defendendo que enquanto a reacção da sociedade em relação às mulheres é de suporte e apoio, em relação aos homens é de negação, já que a ansiedade é incongruente com a noção de masculinidade. Também para Bizarro (1991) o maior grau de *stress* experienciado pela população feminina pode ser atribuído a duas razões: ou as raparigas representam de facto um

grupo mais vulnerável, ou o grupo dos rapazes reflecte uma característica cultural de que expressar mal-estar não é visto como muito masculino.

Torna-se assim pertinente o estudo das diferenças entre homens e mulheres relativamente às diferentes variáveis a considerar no estudo empírico.

3.4 - Ansiedade nos Testes e Autoconceito

Podemos dizer que o autoconceito é em termos gerais *a percepção que o sujeito tem de si próprio* (...) e que (de acordo com Shavelson, 1976) possui um carácter organizado, hierárquico, multidimensional, estável, desenvolvimental, avaliativo e diferenciável (Faria e Fontaine, 1990).

Em Portugal vários estudos sobre o autoconceito põem em relevância essas características: por exemplo a adaptação do SDQ I, II e III de Marsh à população portuguesa (Faria e Fontaine, 1990; Fontaine, 1991; Faria e Fontaine, 1992), ao revelar a existência de factores que representam diferentes dimensões do autoconceito, confirma o carácter da multidimensionalidade do mesmo.

Os resultados dos vários estudos sustentam a concepção da “construção cognitivo-social do conceito de si próprio no decorrer da existência, para a qual as características dos contextos de vida teriam um papel fundamental” (Fontaine, 1991,p.33); nesta perspectiva os estudos diferenciais relativos ao NSE e ao Sexo⁽⁹⁾ seriam “indicadores determinantes das diferenças qualitativas desses contextos” (Fontaine,1991, p. 51).

Considera-se também que, embora nem sempre o conceito de si próprio esteja relacionado com o desempenho, vai-se, em termos gerais, conquistando com a idade (nomeadamente durante o período da adolescência) um realismo crescente que reforça a

relação autoconceito-desempenho. “O realismo na apreciação das características próprias é assim traduzido quer por uma redução com a idade dos níveis médios do conceito de competência quer por uma progressiva aproximação entre os conceitos e os níveis objectivos de realização nos vários domínios considerados “ (Fontaine, 1991).

Jerusalem (1984 *in* Cruz, 1987) conceptualizou ainda o desenvolvimento e a mudança do autoconceito escolar de acordo com um modelo transaccional de *stress*: a) considerou assim como elementos estruturais do autoconceito as cognições auto-referentes, que, adquiridas por experiências de aprendizagem mais ou menos estáveis, podem ser orientadas situacionalmente; b) considerou essas mesmas cognições responsáveis pelas avaliações cognitivas que os indivíduos fazem sobre as transacções sujeito-situação; c) propôs dois níveis para as cognições auto-referentes no domínio escolar: um mais geral representado pelo conceito de capacidade, outro referindo-se às expectativas de autoeficácia para lidar com exigências situacionais particulares. Covington (1986) interpretou de resto as reacções de ansiedade como a consequência natural de uma ameaça ao sentido de competência pessoal. De facto, na medida em que os estudantes atribuem muitas vezes a causa do fracasso a uma baixa capacidade, sentem-se ameaçados pelas perspectivas de fracasso e tornam-se ansiosos⁽¹⁰⁾.

O autoconceito tem sido assim alvo de numerosos estudos e suscitado interesse por parte dos investigadores no domínio da psicologia, principalmente pelas repercussões que o mesmo exerce no bem estar dos indivíduos e na sua adaptação e desempenho escolar. De facto, a pesquisa passada relativa ao autoconceito tem associado um baixo autoconceito ao falhanço e a um baixo rendimento escolar, e um alto autoconceito a uma maior habilidade e adaptação escolar (Covington, 1992 *in* Zeidner, 1998).

⁽⁹⁾ Os resultados obtidos na maioria dos estudos apontam no sentido dos sujeitos do sexo feminino apresentarem superioridade no autoconceito verbal e outros assuntos escolares enquanto os sujeitos do sexo masculino apresentam superioridade no autoconceito ligado à matemática (*in* Costa, 2000)

⁽¹⁰⁾ A grande valorização dos resultados em meio escolar e a sua atribuição à inteligência pode tornar-se assim extremamente ameaçadora para os alunos: considerando que muitos alunos apenas se consideram bons e merecedores de aceitação social se os seus resultados o forem, a ansiedade será tanto maior quanto mais reduzidas as possibilidades de atribuir o fracasso a factores como a falta de esforço; daí que muitas vezes os alunos procurem reduzir a ansiedade através de desculpas

Tendo em conta ainda que os indivíduos com alta ansiedade nos testes têm sido caracterizadas por pensamentos auto-depreciativos e um baixo sentido de valor próprio, não é de estranhar que revisões da literatura efectuadas por Zeidner (1998) tenham apontado também significativas correlações negativas entre a ansiedade e o autoconceito: não só Gaudry e Spielberger (1971) apontaram uma forte tendência para indivíduos com alta ansiedade nos testes serem mais auto-depreciativos e terem uma baixa auto-imagem, como Krampen (1988) reportou que o autoconceito estava fortemente correlacionado com a ansiedade nos testes desde os primeiros anos escolares ($r = -.47$) até anos mais avançados ($r = -.50$). Também o estudo meta-analítico efectuado por Hembree (1988) reportou uma correlação inversa substancial ($r = -.42$) entre a auto-estima e a ansiedade nos testes.

Contudo, no que diz respeito às relações causais autoconceito - ansiedade nos testes, as perspectivas dos diferentes autores são contraditórias. Vários autores adoptam a visão de que o autoconceito pode ser visto como antecedente no desenvolvimento do desânimo e da ansiedade nos testes pelo que é a percepção de baixo nível de competência que leva os sujeitos, em situações avaliativas, a experienciar níveis de ansiedade nos testes elevados (Schwarzer e Cherkes Julkowski, 1982 *in* Cruz, 1987; Krampen, 1988 *in* Zeidner, 1998; Hodapp, 1989), enquanto outro investigador como Sarason (1960 *in* Zeidner, 1998) sugere que é por serem ansiosos que os estudantes desenvolvem atitudes auto-depreciativas que, por sua vez, conduzem a uma sobrepreocupação acerca da adequação pessoal; Mueller e Thompson (1984, *in* Cruz 1987) demonstraram a existência de um “envieçamento” negativo no auto conceito dos indivíduos mais ansiosos.

Devido a estes resultados, adoptamos assim a visão de Zeidner (1988) de que existe provavelmente uma relação bidireccional negativa entre os dois constructos: estando interligados, a sua influência é recíproca durante o curso do desenvolvimento e,

alternativas para o fracasso ou mesmo por comportamentos efectivos de falta de esforço já que se tiverem maus resultados estes não poderão ser atribuídos a uma baixa capacidade.

nomeadamente, no confronto com situações avaliativas. Tal concepção será relevante para a concepção das hipóteses no estudo empírico.

Parece-me justificado deste modo a inserção no estudo empírico da variável autoconceito, de modo a perceber um pouco melhor qual o seu papel em todo o desenrolar do processo de ansiedade no 12º ano.

3.5 - Ansiedade nos Testes e *Coping*

Como vimos, a operacionalização do termo *coping* não é consensual. Adotar-se-á, para este trabalho a conceptualização desenvolvida por Lazarus (cf. ponto 1.1 deste capítulo) da qual salientamos os aspectos essenciais:

a) o *coping* é visto como o conjunto de esforços pessoais para controlar as exigências específicas internas ou externas, independentemente desses esforços serem bem ou malsucedidos. Embora possa existir um estilo de *coping* dominante para cada pessoa, as pessoas tendem a usar a maioria das estratégias de *coping* em cada encontro *stressante* e a variar as estratégias consoante os estádios do mesmo encontro (as abordagens “traço” e “processo” complementam-se).

b) a escolha das estratégias de *coping* varia também em função da avaliação cognitiva da situação: se esta indica que algo pode ser feito para resolver/mudar a situação, o *coping* centrado no problema predomina, enquanto se indica que nada pode ser feito, predomina o *coping* centrado na emoção. O *coping* age assim como um mediador poderoso dos resultados emocionais e nomeadamente da ansiedade.

c) a utilidade de cada padrão de *coping* varia consoante o contexto situacional. Não existe bom ou mau *coping* em termos absolutos.

Parece existir convergência na literatura, quer quanto às relações positivas entre o *coping* centrado na emoção e o estado de ansiedade numa situação avaliativa (Edwards & Trimble, 1992; Zeidner, 1996), quer quanto à existência de uma relação recíproca entre a ansiedade e o *coping*. De facto, embora a ansiedade despolete o *coping*, o tipo de *coping* adoptado e os seus resultados também influenciarão a ansiedade; de resto ambos os constructos estão conceptualizados como tendo propriedades mais ou menos estáveis (traço e estado) e sofrem mudanças no decorrer do processo de *coping* com a situação geradora de *stress* (antes, durante e depois) (Raffety, Smith e Ptacek, 1997).

Assim, se antes do exame os sujeitos utilizam muitas vezes estratégias de *coping* centradas no problema (porque algo pode ser feito para influenciar o resultado do exame), depois do exame as estratégias centram-se no evitamento e/ou no *coping* centrado na emoção (Raffety, Smith e Ptacek, 1997; Zeidner, 1998). Já estudos de Lazarus (Folkman e Lazarus, 1985) tinham assinalado na fase antecipatória de um teste, o maior uso do *coping* centrado no problema e na emoção; na fase de confronto o uso de estratégias variadas, e depois do exame e antes das notas o aumento do *coping* centrado na emoção, sendo o distanciamento a estratégia mais empregue.

O estudo de Raffety, Smith e Ptacek (1997) associa ainda manifestações de ansiedade estimulante versus debilitante a diferenças no processo de *coping* e à própria experiência de ansiedade. Assim, a ansiedade estimulante parece estar associada a níveis mais elevados de “*problem-solving coping*” (centrado na tarefa e considerado tipicamente como adaptativo), e a ansiedade debilitante a níveis mais elevados de “*avoidant coping*” (considerado tipicamente como disfuncional), estando os dois tipos de ansiedade associados de forma similar ao *coping* proactivo (do tipo tentar lidar com os sentimentos negativos e procurar relaxar). Aliás, os estudantes com ansiedade estimulante parecem relatar maior preparação para o exame, o que se coadunaria com desempenhos elevados. Considerando ainda que, os estudantes com ansiedade debilitante reportam em maior grau preocupação, distração e tensão e que sendo

uma baixa a moderada ansiedade percebida como facilitadora e altos níveis de ansiedade percebidos como debilitantes, a combinação entre altos níveis de ansiedade e baixas estratégias de resolução de problemas poderá ser assim um potencial elemento que justifica a ligação entre um desempenho baixo e um estilo de ansiedade debilitativo (Raffety, Smith e Ptacek, 1997).

As revisões da literatura entre o *coping* e o desempenho escolar, contudo, nem sempre são consistentes. Enquanto estudos de Bolger (1990 *in* Zeidner) e Carver & Scheier (1994) apontam para relações não significativas entre estratégias de *coping* utilizadas antes dos testes e o desempenho nesse mesmo testes (excepto no estudo de Carver e Scheier para o *coping* orientado para o evitamento que estava inversamente relacionado com o desempenho), outros estudos (Edwards & Trimble 1992; Klinger, 1984 e Endler *et al*, 1994, *in* Zeidner, 1998) reportam correlações modestas mas significativas entre o *coping* antes do teste e o desempenho escolar (correlações positivas sobretudo entre o *coping* orientado para a tarefa e o desempenho, e negativas entre o *coping* orientado para o evitamento e o desempenho). Também Parsons, Frydenberg e Poole (1996 *in* Cleto, 1998), ao analisar a relação entre o *coping* e a realização escolar nos adolescentes, chegam à conclusão de que as estratégias centradas no problema e de procura de apoio se correlacionam positivamente com uma boa realização escolar, enquanto as não produtivas apresentam uma correlação negativa com a realização. Partilhando a mesma opinião Edelman e Hardwick (1986) e Sarason (1986) concluíram também que, no caso da ansiedade nos exames, parece ser mais eficaz lidar directamente com o problema do que expressar/discutir os próprios medos e ansiedade, o que parece apontar assim na globalidade para os efeitos positivos do *coping* centrado no problema em termos de desempenho escolar.

O papel do *coping* como moderador dos resultados escolares não está ainda, segundo Zeidner (1998) claramente definido, até porque a relação entre o *coping* e os resultados escolares deve ser visto de forma bidireccional (o *coping* influencia os resultados e os

resultados influenciam o *coping*) numa interacção constante entre a pessoa e a situação (e nomeadamente a avaliação que a pessoa faz da situação).

No que diz respeito a estudos desenvolvimentais sobre *coping*, vários autores salientaram (quer em amostras de estudantes portugueses quer estrangeiros), que os adolescentes tendem a usar em variadas situações de *stress* predominantemente estratégias activas de *coping* (Seiffge-Krenke & Schulman, 1990; Bizarro, 1992; Cleto, 1996; Zeidner, 1996), embora um aumento significativo com a idade do grau de *stress* experienciado leve ao aumento do uso de estratégias de *coping* centradas na emoção (Bizarro, 1992, 1996; Cleto, 1996).

Como refere Bizarro (1990), o aumento das estratégias focalizadas na emoção (e diminuição das focalizadas no problema) com a idade poderá ter duas explicações: a) as estratégias focalizadas na emoção (nomeadamente a reestruturação cognitiva) são mais complexas e elaboradas pelo que, com a idade, o aumento das capacidades cognitivas pode facilitar uma maior frequência da utilização dessas estratégias; b) as estratégias focalizadas na emoção são mais usadas quando as situações de *stress* são percebidas como incontroláveis (Lazarus e Folkman, 1984). Segundo Bizarro (1992), é possível que com a idade a complexidade das situações de *stress* aumente de tal forma, que os adolescentes não saibam lidar com a situação, optando assim cada vez mais por regular o seu estado emocional e cada vez menos por agir directamente sobre a situação. Tal pode ser assim indicativo das limitações dos adolescentes em lidar com as situações geradoras de *stress*, o que nos parece ser um aspecto pertinente a considerar no estudo empírico.

Tudo isto coloca ainda a questão dos efeitos “adaptativos” do *coping*. As visões diferenciadas de vários autores no que diz respeito à relação entre *coping* e resultados adaptativos explicam alguma inconsistência dos resultados da investigação neste domínio. Com efeito, a ambiguidade quanto aos objectivos que estão associados ao *coping*, leva a questionar se “ser adaptativo” é resolver a tarefa, ou reduzir o sofrimento ou ambos.

Seiffge-Krenke (1995) que considerou a existência de três estilos de *coping* na adolescência (o *coping* activo, o *coping* interno e o reactivo) debruçando-se sobre a adaptabilidade dos mesmos, considera os dois primeiros como modos funcionais de *coping*, já que se referem aos esforços para gerir um problema através de uma procura activa de apoio, às acções concretas, ou às reflexões acerca de possíveis soluções, e o último disfuncional porque implica uma abordagem fatalista das situações, conduzindo a um afastamento e/ou demissão. Também Carver (Carver *et al*, 1992 *in* Zeidner, 1998) considera que o *coping* activo e o esforço contínuo são adaptativos em qualquer situação em que o esforço produza o resultado desejado, enquanto o evitamento deve ser considerado disfuncional neste tipo de situação.

Embora concordemos com os teóricos que enfatizam frequentemente os efeitos positivos do *coping* centrado no problema e os efeitos negativos do *coping* centrado na emoção, especialmente quando a situação de ameaça pode ser melhorada pelas respostas dos sujeitos (Lazarus e Folkman, 1984 *in* Zeidner, 1998), já que apesar do *coping* centrado na emoção ou evitamento ajudar a manter o balanço emocional, uma resposta adaptativa a situações remediáveis ainda requer actividades de resolução de problemas para lidar com a tarefa (Zeidner, 1998), tal em nossa opinião não pode ser afirmado em termos absolutos. A eficácia do *coping* depende, na nossa opinião, não só das possibilidades de melhoria da situação de ameaça pelas acções dos sujeitos, como dos objectivos prioritários desses mesmos sujeitos. No entanto, é obvio, que se alguns comportamentos de *coping* podem ajudar a aliviar o problema e/ou reduzir a angústia dele resultante, e ser desta forma considerados adaptativos, outros podem de facto exacerbar o problema ou tornar-se eles próprios um problema (ex: consumo de álcool, fúria, desespero), sendo então inadaptativos (Zeidner, 1998).

Se considerarmos que no 12º ano, um dos objectivos desejáveis é maximizar os resultados dos alunos aos testes de avaliação, adoptar-se-á a ideia, que no 12º ano e face às exigências que se colocam no domínio da realização escolar, as estratégias de *coping*

centradas na tarefa podem tornar-se mais adaptativas face aos objectivos escolares/profissionais dos alunos. Não esquecemos, contudo, que cada dimensão de *coping* pode ter aspectos positivos e negativos (Lazarus, 1993): se o *coping* de evitamento, ao levar a pessoa a abandonar todo o esforço de preparação para o exame, pode conduzir a resultados negativos no desempenho avaliativo, quando usado temporariamente, pode conduzir a resultados positivos já que permite à pessoa escapar momentaneamente da pressão da tensão e serve de mecanismo de regulação de afectos negativos. Além disso, até o *coping* centrado no problema pode apresentar aspectos negativos no referente à saúde física e mental dos sujeitos (no caso de um aluno que estuda de uma forma compulsiva para os exames e que, embora obtendo resultados compensadores no desempenho, acaba por sofrer um esgotamento).

Adoptamos assim a posição defendida por Zeidner (1998) que a consideração do *coping* como adaptativo ou não adaptativo requer sempre a consideração da interacção entre factores pessoais e situacionais e que a adaptabilidade do *coping* envolve muitas vezes um repertório flexível e o uso combinado de estratégias de *coping* alternativas.

Tendo em conta estes aspectos, o estudo empírico procurará explorar não só as estratégias de *coping* utilizadas mas ainda à percepção da eficácia (e adaptabilidade) das mesmas do ponto de vista dos próprios alunos e da necessidade de apoio sentida neste quadro. O *coping* assume-se assim como um constructo fundamental a ter em conta no estudo empírico.

De salientar ainda, que não obstante a conceptualização do *coping* em duas dimensões principais, centrado na tarefa e na emoção respectivamente (Folkman, Lazarus *et al*, 1986), as estratégias de *coping* têm sido operacionalizadas num número de dimensões diversificadas que, embora variando de autor para autor, salientaram a utilidade de introdução de uma nova categoria, o *coping* centrado no evitamento. Atendendo assim à utilidade de uma maior

diferenciação das estratégias centradas na pessoa (e consequências emocionais da não resolução do problema) das estratégias de *coping* com a tarefa e das estratégias de fuga à tarefa, adoptou-se, no presente estudo, a diferenciação do *coping* em três dimensões (Endler & Parker, 1990, 1992): a) o *coping* centrado no problema, que referindo-se a uma orientação para a tarefa, implica estratégias que permitam resolver o problema, minimizá-lo ou reduzir os seus efeitos; b) o *coping* centrado na emoção, que referindo-se a uma orientação para a pessoa, implica estratégias que podem incluir respostas emocionais, auto-preocupação e reacções de fantasia; c) o *coping* centrado no evitamento, que implica estratégias destinadas a distanciar-se da situação *stressante* (incluir por exemplo o envolvimento noutras tarefas como ver televisão ou ir a festas com amigos).

É de referir contudo, que uma grande parte dos estudos, quando aborda a dimensão *coping* centrado na emoção, centra-se sobretudo na imersão em afectos negativos/debilitativos; no estudo empírico procurar-se-á considerar também considerar as formas do *coping* centrado na emoção que visam a redução e substituição de emoções negativas por outras de cariz mais positivo e auto-motivador, envolvendo assim estratégias de relaxamento e reestruturação cognitiva

Um outro aspecto a tomar em consideração será a divergência de opiniões respeitantes ao papel do “suporte social” nas estratégias de *coping*. Embora alguns autores (Folkman e Lazarus, 1985; Amirkham, 1990) considerem a procura de suporte/apoio social uma dimensão específica de *coping*, outros (Taylor, Buunk e Aspinwall, 1990; Endler & Parker, 1992) consideram que esta atravessa as várias dimensões; assim pode funcionar como fonte de informação (sendo facilitador do *coping* centrado no problema), de regulação emocional (sendo facilitador do *coping* centrado na emoção) e de escape dos próprios problemas (sendo facilitador do *coping* centrado no evitamento).

O estudo empírico tentará conciliar também as duas visões, já que se considera que estas não são mutuamente exclusivas.

Conclusão

Neste segundo capítulo procurou estabelecer-se uma ligação mais forte entre toda a revisão anterior e o estudo empírico a realizar.

Se da leitura e ponderação dos vários modelos teóricos optamos, tal como Zeidner (1998), por considerar a análise transaccional da interacção dinâmica entre a pessoa e o contexto avaliativo, a abordagem mais útil para abranger o domínio da ansiedade nos testes, tornou-se importante explorar mais profundamente as perspectivas que, convergindo num domínio teórico mais alargado do *stress*, ansiedade e *coping*, influenciaram o delinear de todo o projecto empírico, a saber: a perspectiva transaccional do *stress* de Lazarus e as perspectivas de Spielberger, Zeidner e Cruz, que conceptualizam um modelo transaccional de Ansiedade nos Testes.

A ideia para nós primordial na perspectiva de Lazarus (Lazarus & Folkman, 1984 *in* Cruz, 1987; Lazarus, DeLongis, *et al*, 1985; Folkman, Lazarus *et al*, 1986; Lazarus, 1993, entre outros) é que os indivíduos não são meras vítimas do *stress*, já que todo o processo de avaliação cognitiva adquire primordial importância na emergência e experiência do *stress* e do processo de *coping* com o mesmo. Dentro deste quadro conceptual, a ansiedade seria uma resposta a uma avaliação cognitiva de ameaça, quando os indivíduos acreditam que as condições ambientais colocam exigências que excedem os seus recursos pessoais. A Perspectiva de Lazarus, influenciando de forma decisiva toda a nossa própria operacionalização do conceito de ansiedade nos testes, foi ainda importante para toda uma conceptualização do *coping* como um mediador poderoso da ansiedade.

Se, segundo Lazarus, a resposta a uma situação geradora de *stress* é largamente determinada pelo grau segundo o qual essa situação é percebido como ameaçadora, danosa ou desafiadora, Spielberger (1976, *in* Spielberger & Vagg, 1995), ao ter em conta que as pessoas diferem no grau em que estão predispostas a ver uma dada situação avaliativa como

ameaçadora, conceptualizou a Ansiedade nos Testes como um *traço de personalidade situacionalmente específico*, reflectindo assim diferenças individuais na tendência para a percepção das situações avaliativas como ameaçadoras que congruentemente se associam a elevações no estado de ansiedade. A perspectiva de Spielberger (Spielberger & Vagg, 1995), para além de providenciar um modelo teórico que serviu de base a uma vasta gama de investigações, providencia uma análise do fenómeno ansiedade nos testes como um processo dinâmico específico da situação em que se especifica não só a natureza das percepções e cognições intrapessoais, mas salienta-se a interacção dinâmica e recíproca entre elementos distintos do processo de ansiedade nos testes, incluindo a natureza das questões do teste, as competências de estudo e de execução de testes, a ameaça percebida e as avaliações e reavaliações, os processos cognitivos de recuperação e processamento da informação, a qualidade do desempenho escolar e a preocupação e emocionalidade experienciadas durante a situação de teste

Por sua vez, Zeidner (1998) identifica neste processo dinâmico de interacção entre uma pessoa e a situação avaliativa um número de elementos distintos em contínua relação: o contexto avaliativo, as diferenças individuais na vulnerabilidade (traço de ansiedade), as percepções de ameaça, as avaliações e reavaliações cognitivas, o estado de ansiedade, os padrões de *coping* e os comportamentos adaptativos. A caracterização desses elementos, nomeadamente a caracterização do contexto avaliativo, permitiu assim uma maior compreensão de todo o processo de ansiedade, salientando novamente a ideia de que não só os indivíduos reagem às situações mas também afectam as situações com as quais interagem, numa constante e contínua interacção.

A perspectiva transaccional de Cruz (1987), incorporando também a ansiedade nos testes num modelo transaccional mais amplo do *stress*, numa perspectiva que enfatiza as relações recíprocas entre a situação, os processos de avaliação cognitiva e do processamento da informação e a resposta à situação, constituiu ainda uma verdadeira “trave-mestra” deste

trabalho. Pois não só salientou a importância de se perspectivar a ansiedade nos testes como ansiedade de realização escolar, evidenciando o seu carácter mutável e processual, como enfatizou no processo de ansiedade a importância de uma avaliação que, centrando-se essencialmente no significado pessoal e relacional que cada situação assume para o indivíduo compara as características e exigências da situação com os recursos de que se dispõe. Por fim, em todo este processo, salienta-se também a importância dos processos de *coping* para lidar com a situação.

A revisão destas perspectivas permitiu a construção de uma visão operacional do constructo ansiedade nos testes que, entendida como ansiedade de realização escolar, engloba variáveis e processos diversos já que, na perspectiva transaccional adoptada, só pode ser compreendida numa relação dinâmica particular entre a pessoa e o ambiente. A ansiedade nos testes implica assim, num processo interactivo constante, o cruzar de variáveis como o contexto avaliativo, as diferenças individuais, a avaliação cognitiva, o *coping* e as respostas à situação, e manifesta-se por um conjunto de respostas fenomenológicas, fisiológicas e comportamentais em interacção constante, associadas a avaliações cognitivas de ameaça em situações avaliativas; deste modo os seus efeitos sobre o desempenho escolar resultam também de processos complexos.

Factores individuais e ambientais em interacção contribuem assim para diferentes avaliações cognitivas (ao longo do tempo e em diferentes situações) da situação avaliativa, afectando a experiência de ansiedade nos testes e despoletando processos de *coping* diferenciados cujos resultados e consequências voltarão a exercer feedback sobre a forma como os indivíduos encaram as exigências ambientais e os seus recursos pessoais. Deste modo a própria associação intrínseca entre a percepção de ameaça e a ansiedade nos testes assume um carácter de circularidade e reciprocidade constante, o que nos permite abordar a ansiedade simultaneamente como determinada e como determinante da percepção de ameaça.

A Ansiedade nos testes é assim analisada numa perspectiva transaccional que enfatiza as relações recíprocas entre a situação, os processos de avaliação cognitiva e de processamento de informação e a resposta à situação num processo circular constante.

Tendo em conta todo este quadro conceptual, abordou-se ainda muito brevemente o “porquê” da realização do estudo empírico da Ansiedade nos Testes em alunos do fim do secundário, e explicitaram-se melhor os conceitos e relações entre variáveis subjacentes à investigação. Caracterizou-se o 12º ano de escolaridade como um ano com alto nível de *stress* avaliativo, pelo que privilegiado para o estudo da ansiedade nos testes e dos processos de avaliação cognitiva com ela correlacionados. De facto, não só todo o contexto de avaliação no 12º ano sujeita os alunos constantemente a avaliações do desempenho, como os resultados dessas avaliações neste ano particular têm consequências relevantes e significativas para a vida dos alunos (às exigências objectivas da situação aliam-se assim as exigências internas do próprio indivíduo). Justificou-se deste modo a introdução neste estudo da variável Avaliação Cognitiva da Percepção de Ameaça, quer para avaliar a percepção dos estudantes quanto às exigências da situação e aos seus recursos e potencial de *coping*, quer para evidenciar o tipo de relação existente entre estas avaliações cognitivas e a ansiedade nos testes. Considerando ainda que as reacções de ansiedade nos testes fornecem ao sujeito *feedback* relativamente à natureza e intensidade da própria ansiedade, interpretada por alguns estudantes como sinal de disfunção e por outros como energia e alerta (Beck, 1986; Wine 1980), justifica-se também a exploração, no estudo empírico, da avaliação cognitiva que os alunos fazem quer da própria ansiedade quer do seu impacto no desempenho escolar. A avaliação cognitiva da ansiedade nos testes e da necessidade de apoio que os alunos sentem a este nível parece importante, não só para uma avaliação mais correcta da importância pessoal e subjectiva de tais variáveis, mas para uma perspectivação de uma intervenção que parta das necessidades expressas pelos próprios sujeitos, objectos da investigação.

Explorou-se ainda profundamente a revisão da literatura que se dedica ao estudo das

diferenças de género neste domínio. Os resultados da investigação são convergentes na existência efectiva de diferenças de género na experiência de *stress*, ansiedade e *coping*, sugerindo que as raparigas, comparativamente aos rapazes, apesar de verem as situações avaliativas como mais ameaçadoras e obterem resultados mais elevados na maior parte das medidas de ansiedade nos testes, convertem grande parte dos seus níveis de ansiedade em estratégias centradas no problema, em paralelo com as estratégias centradas na emoção e procura de apoio social. O estudo empírico procurará explorar essas diferenças relativamente às diferentes variáveis associadas à Ansiedade nos Testes.

Por fim, o estudo mais aprofundado das relações entre ansiedade nos testes e o autoconceito permitiu a adopção da visão defendida por Zeidner (1998) de uma relação bidireccional negativa entre os dois constructos, justificando o interesse em inserir esta variável no estudo empírico, de molde a permitir compreender um pouco mais o seu papel em todo o desenrolar do processo de ansiedade no 12º ano.

De igual forma, a revisão da literatura (Lazarus e Folkman, 1984, Lazarus; Raffety, Smith e Ptacek, 1997, entre muitos outros) permitiu-nos evidenciar a existência de uma relação recíproca entre a ansiedade e o *coping*, já que se a ansiedade despoleta o *coping*, o tipo de *coping* e os seus resultados também influenciarão a ansiedade; de resto ambos os constructos estão conceptualizados como tendo propriedades mais ou menos estáveis e sofrem mudanças no decorrer do processo de *coping* com a situação geradora de *stress*. Desta forma justifica-se o interesse em explorar as relações que o *coping* mantém com a ansiedade nos testes e com a avaliação cognitiva da situação avaliativa, já que a literatura indica que se algo pode ser feito para resolver/mudar a situação o *coping* centrado no problema predomina, enquanto se nada puder ser feito predomina o *coping* centrado na emoção e no evitamento, o que traz implicações diferenciadas no desempenho escolar e coloca a questão dos efeitos “adaptativos” do *coping*. O *coping* assume-se assim como um constructo fundamental a tertambém em conta no estudo empírico.

SEGUNDA PARTE

ESTUDO EMPÍRICO DA ANSIEDADE NOS TESTES NO 12º ANO

“ A Ansiedade nos Testes é um pouco como o tempo:

Todos falam dele mas ninguém faz nada acerca dele .”

(Sarason, 1980, p.5)

Procurando responder a este repto lançado por Sarason, e com o desejo profundo de poder contribuir para a construção de uma análise mais profunda da ansiedade nos testes que permita o delinear de propostas concretas de intervenção no domínio, projectou-se e implementou-se o estudo empírico da ansiedade nos testes no 12º ano.

A segunda parte deste trabalho é assim dedicada ao estudo empírico realizado, encontrando-se subdividida em dois capítulos. O primeiro capítulo (capítulo 3), focaliza-se na conceptualização e metodologia do estudo empírico. O segundo capítulo (capítulo 4) destina-se à apresentação e discussão dos resultados.

Finalmente nas Conclusões Gerais do Estudo apresenta-se o que pretende ser uma reflexão conceptual explicativa/construtiva sobre “a abordagem transaccional da ansiedade nos testes no 12º ano” e traçam-se alguns caminhos que se julgam relevantes para a investigação futura.

CAPÍTULO 3 – CONCEPTUALIZAÇÃO E METODOLOGIA DO ESTUDO

Neste capítulo e após introdução à problemática da investigação, serão apresentados os objectivos, as hipóteses, e a metodologia do estudo realizado no âmbito do presente trabalho, nomeadamente as características da amostra, o plano de observação utilizado, as variáveis, os modos de observação e a descrição e qualidades psicométricas dos instrumentos de avaliação.

1- Introdução à Problemática da Investigação

O delinear deste trabalho de investigação desta tese iniciou-se a partir de todo um contacto profissional efectuado com os alunos de 12º ano em contexto escolar e das solicitações de apoio requeridas pelos mesmos para lidar com o que eles denominavam “o problema da ansiedade nos testes”. O número e o tipo de solicitações efectuadas reforçaram empiricamente a ideia de que o 12º ano é um ano privilegiado para o estudo da ansiedade nos testes, já que é um ano de transição, de crise, em que os alunos se vêm confrontados com várias exigências internas e externas de cuja resolução advém o sucesso ou fracasso de todo um investimento escolar efectuado, percebido como condicionante de toda a sua vida futura: académica e profissional mas também social.

De facto, e em especial para os alunos que pretendem concorrer ao ensino superior, o 12º ano torna-se um ano fulcral. Muito embora todo o sistema de acesso implique a contabilização das notas obtidas no decorrer de todo o ensino secundário, é no 12º ano que estas classificações adquirem um carácter primordial: basta pensarmos que se a média das notas de todo o ensino secundário valem entre 50% a 65% (normalmente 50%), os outros 35 a

realizados no final do 12º ano. Além disto, tem de ser considerada a importância primordial que a realização no 12º ano de pré-requisitos de cariz eliminatório vem adquirindo: alguns alunos de Desporto por exemplo confessam ter falhado em provas desportivas que normalmente realizavam sem qualquer dificuldade por subitamente terem ficado “paralisados pela ansiedade”. Finalmente, embora se tenha iniciado uma tomada de decisão vocacional na passagem do ensino básico para o ensino secundário, é também no 12º que a exploração e investimento a este nível se torna mais premente, já que os alunos no final do ano terão de apresentar a sua candidatura ao ensino superior. A candidatura final traduzirá assim uma decisão difícil que procura um equilíbrio entre os cursos que correspondem ao interesse dos alunos a nível vocacional e as suas percepções das possibilidades de entrada face a esses mesmos cursos. Isto passa, por exemplo, por uma comparação da sua média real de candidatura com uma “média imaginária esperada” da nota do último colocado no curso desejado. O resultado final, que depende das notas dos outros alunos que também concorrem a esses cursos, é assim sempre aguardado com expectativa, pois o aluno dificilmente tem a certeza absoluta da sua admissão.

Esta perspectiva parece, de resto ser partilhada por toda uma série de artigos jornalísticos, que na altura da realização dos exames nacionais, fazem a cobertura das mesmos com títulos como “ O dia em que a vida depende de duas horas de exame” (Sanches, 1999), dos quais se refere o seguinte extracto: “Os momentos em que ninguém pode falhar começaram (...) e a pressão já disparou. A concorrência é enorme e o *stress* também. Toda a gente sabe que *o momento em que se joga o futuro* pode ficar comprometido por coisas tão picuinhas como uma décima na classificação. Instala-se a chamada *ansiedade nos testes*. (...) Em áreas como a Saúde ou a Arquitectura a fasquia está altíssima. *Qualquer dia, só mesmo os génios lá chegam*. Há quem diga que, a continuar assim, *ninguém vai aguentar muito tempo*.”

Considerando assim que toda a especificidade do sistema escolar e sistema de acesso

acima descrito poderá estar associado a níveis de percepção de ameaça e ansiedade nos testes muito elevados, pareceu pertinente a realização de um estudo sobre a “a ansiedade nos testes no 12º ano” já que os efeitos debilitativos da mesma poderiam fazer-se sentir, não só ao nível da realização escolar propriamente dita (com as consequências graves daí resultantes na entrada na universidade, ou no curso de preferência, por exemplo), mas também ao nível do seu bem estar psicológico em geral.

Esta preocupação com o bem estar psicológico dos alunos, é também, de resto, partilhada por vários outros profissionais ligados à área da psicologia, da educação, e da saúde, explicitada brilhantemente por Santos Pereira (1998, p.17, 18) “Os adolescentes de hoje, vivem na escola uma competição, pouco menos que feroz. Só tem acesso à Universidade (sobretudo para os cursos mais populares e desejados) quem estuda muito e consegue notas altas. (...) Para alguns deles, a responsabilidade que a nível escolar recai sobre os seus ombros, torna-se extremamente pesada. E, provoca, claro, ansiedade.(...) Todos os psiquiatras e psicólogos têm em consulta jovens que sofrem por isso, e nos períodos de exames (...) dormem mal, têm vômitos, dores de cabeça ou muitos outros sintomas tradutores de uma ansiedade, que perturba por vezes notavelmente o seu bem estar. De facto, altos níveis de ansiedade interferem com a capacidade de concentração e o rendimento (..) e o menor rendimento faz com que o estudante fique ainda mais nervoso, num ciclo vicioso, difícil de ultrapassar.(...) Sente-se esgotado e impotente e, frequentemente, secundariamente deprimido. Estudar menos renderia mais, então, mas (...) lá surge a culpabilidade...”

A noção de que o 12º ano implica a confrontação com situações avaliativas altamente exigentes em que muitos alunos experienciam de forma elevada “*stress*, ameaça e ansiedade”, levou à escolha de alunos deste ano de escolaridade para população alvo deste estudo. Como condicionante da escolha da população alvo está ainda subjacente uma preocupação genuína com a faixa etária da adolescência. Partilha-se a este nível a opinião de Bizarro (1992, p.94) quando refere que: “A adolescência assume as características de um período chave onde se

deve focalizar o estudo das situações de *stress* por duas razões fundamentais: a primeira porque o confronto com essas situações pode alterar o curso do desenvolvimento do indivíduo, devido ao facto das consequências potencialmente negativas interferirem com o seu funcionamento equilibrado e adaptado. (Rutter, 1983). A segunda, porque as competências para lidar com as situações à sua volta estão em particular desenvolvimento neste período de vida (Lerner, 1982).”

Como se adoptou como modelo explicativo da ansiedade nos testes uma abordagem transaccional da mesma, assumiu-se ainda desde o início a perspectiva de que a ansiedade nos testes resultaria sempre de um processo de interacção entre factores individuais e situacionais: se, por um lado, os indivíduos mais ansiosos tendem a considerar dadas situações avaliativas como mais perigosas e ameaçadoras sentindo-se mais incapazes de lidar com ela que os seus colegas menos ansiosos (enfatizando-se assim a importância dos factores individuais), por outro lado, sabemos a ansiedade nos testes no 12º ano poderia ser também considerada uma resposta à incapacidade sentida face à percepção de perigo e ameaça construída face às propriedades objectivas específicas do contexto avaliativo do 12º ano (enfatizando assim a importância dos factores ambientais); tal processo circular será constante e contínuo já que a forma como os indivíduos experienciam e se confrontam com a situação e a própria ansiedade, bem como os resultados e consequências de todo o processo, voltarão a exercer feedback sobre a forma como os indivíduos encaram as exigências ambientais e os seus recursos pessoais.

Apesar de, em muitas investigações, nomeadamente em estudos que pretendem avaliar a ansiedade em diferentes fases do ciclo de realização, ter sido extremamente útil a diferenciação operacional da ansiedade traço e da ansiedade estado (antes do teste com instrumentos tipo traço para distinguir os estudantes com maior ou menor propensão para reagir com ansiedade numa vasta gama de situações avaliativas, e durante o teste como estado transitório de ansiedade numa situação avaliativa específica), na presente investigação,

embora utilizando um instrumento que pretende medir o modo de reacção típico aos testes (associado naturalmente à noção de traço), considerou-se artificial fazer tal distinção: se o modo de reacção típico dos indivíduos aos testes simboliza a cristalização de características individuais (conceptualizados na noção de traço de ansiedade) que afectam de forma determinante a percepção de ameaça e portanto os estados transitórios de ansiedade e/ou o *coping* para lidar com a situação avaliativa (e daí a importância das diferenças realçadas por tantos estudos entre estudantes ansiosos e não ansiosos), pode também considerar-se que a pressão avaliativa do sistema escolar (que se faz sentir com mais premência a partir do 10º ano de escolaridade e que atinge o seu pico no 12ºano com o processo de selecção inerente à entrada no ensino superior) pode potencializar uma construção da percepção de perigo ou ameaça que se vai reflectir de forma inequívoca não só em estados transitórios de ansiedade mas também no próprio modo de reacção típico aos testes. Assim, se o modo de reacção típico aos testes (que nos permite diferenciar os sujeitos mais ou menos ansiosos) reflecte sobretudo características estáveis da personalidade na avaliação cognitiva de si próprio e das situações (que estão na base, de resto da caracterização das componentes afectivas, comportamentais e sobretudo cognitivas da ansiedade nos testes), também pode reflectir em parte, em maior ou menor grau em cada sujeito num período temporal e espaço situacional específico, alterações no modo habitual de reagir aos testes no período mais alargado de toda uma experiência escolar anterior.

Considera-se assim que mesmo as reacções habituais ou típicas são resultantes de um processo de interacção entre a pessoa e a situação, pelo que a sua estabilidade depende também da estabilidade das situações com as quais o sujeito habitualmente se confronta; este ponto de vista distancia-se assim da divisão clássica entre ansiedade traço e estado sobrevalorizando sobretudo o carácter desenvolvimental da mesma. Claro que se este carácter desenvolvimental, como é óbvio, se aplica privilegiadamente à noção de estado, em contraposição à própria definição mais estável da noção de traço, não se descarta a hipótese de

determinadas situações de crise e de rotura poderem afectar gradualmente o próprio traço de ansiedade.

Partilha-se a opinião de Santos Pereira (1997) quando refere: “Um bom aluno, seguro, confiante e com aceitáveis níveis de auto-estima, pode ver derrocar quase instantaneamente esse edifício tão trabalhosamente conseguido, com um insucesso numa prova, quando qualquer fracasso é dramatizado, quando ser melhor é o objectivo a perseguir, quando falhar é um verbo de conjugação proibida. E então ficamos com um estudante tão inteligente e aplicado como era antes, mas mais tenso, mais inseguro, e mais passível de falhar em situações semelhantes no futuro. Por aumento da ansiedade, por ansiedade patológica, por condicionamento do fracasso.” (Santos Pereira, 1997, p.26)

A abordagem transaccional da ansiedade nos testes no âmbito de uma relação dinâmica particular entre a pessoa e o ambiente conduz assim ao objectivo principal deste trabalho: uma análise mais abrangente e compreensiva da ansiedade nos testes, perspectivada como resultante de uma associação intrínseca entre factores individuais e situacionais, no contexto avaliativo específico do 12º ano de escolaridade; tal implica não só a avaliação da incidência da ansiedade nos testes e das suas relações com outras variáveis (como a percepção de ameaça, o auto conceito, o género e o *coping*), mas também a avaliação cognitiva que os alunos fazem da sua própria ansiedade nos testes.

Claro está que, a acompanhar toda a definição da temática da investigação, a revisão da literatura existente (nomeadamente com os contributos de Spielberger, Zeidner, Lazarus e Sarason) e muito especialmente a leitura da tese de mestrado “Ansiedade nos Testes” de Cruz (1987), ajudaram-me a conceptualizar melhor o constructo ansiedade nos testes dentro de um modelo abrangente e transaccional do *stress* e ansiedade e a delimitar as variáveis e as hipóteses mais pertinentes para o estudo em questão .

A delimitação do problema do estudo surgiu assim da necessidade de dar resposta às seguintes questões de investigação:

- Será a incidência de variáveis como a ansiedade nos testes e a percepção de ameaça, em alunos do 12º ano tão importante que justifique um estudo mais cuidadoso neste domínio e uma perspetivação mais específica da intervenção?

- Porque é que determinados alunos reagem melhor do que outros ao tipo de situação avaliativa que se faz sentir no 12º ano?

- Será que a relação encontrada na literatura entre variáveis como a ansiedade nos testes, a percepção de ameaça, e o *coping*, por exemplo, encontra paralelo no presente estudo? Será que os sujeitos mais ou menos ansiosos diferenciam-se não só na avaliação das exigências das situações e suas consequências, mas também na avaliação dos seus recursos para lidar com tais situações?

- Quais as diferenças encontradas nas diferentes variáveis em função de grupos específicos de sujeitos? Será que as raparigas, por exemplo, são significativamente mais ansiosas do que os rapazes? Será que percebem a ansiedade e reagem a ela da mesma maneira?

- Qual a percepção que os alunos de 12º ano têm dos efeitos da ansiedade nos testes e da eficácia das estratégias que utilizam para lidar com essa mesma ansiedade? Qual a percepção que têm da estabilidade ou evolução dessa mesma ansiedade? Sentirão necessidade de apoio a este nível? Se sim, qual o tipo de intervenção que consideram dever ser privilegiada? E qual o papel destinado aos psicólogos neste quadro?

Para dar resposta a estas questões considerou-se necessário que o estudo englobasse diferentes vertentes: uma vertente relativa à incidência das variáveis em questão; uma vertente de relação entre as diferentes variáveis; uma vertente de diferenças na manifestação das variáveis em função de certas características dos sujeitos; e, por fim, uma vertente

descritiva/exploratória da frequência de resposta a alguns dos itens e a apresentação de uma análise de conteúdo nalgumas questões de resposta livre. Assim, para além das variáveis normalmente associadas em estudos que têm como base um modelo transaccional de ansiedade nos testes (medidas de ansiedade e *coping*, percepção de ameaça, etc.), considerou-se ainda útil incluir neste estudo a avaliação cognitiva que os alunos fazem da sua própria ansiedade e a expressão da necessidade de apoio que sentem a este nível. Considera-se, de facto, que só assim se poderá proceder a uma avaliação mais completa da ansiedade e dos seus efeitos no 12º ano e perspectivar uma intervenção que parta das necessidades expressas pelos próprios sujeitos, objectos da investigação.

Espera-se assim que, através deste estudo, se possa salientar as necessidades e possibilidades de actuação neste domínio numa perspectiva não só remediativa mas sobretudo desenvolvimental.

2- Objectivos do Estudo

Em consonância com o quadro conceptual adoptado e com a problemática definida emergem os objectivos do presente estudo:

- 1- Avaliar a incidência de variáveis como a ansiedade nos testes, a percepção de ameaça o autoconceito académico escolar, e a avaliação negativa da ansiedade em alunos do 12º ano.
- 2- Analisar as diferentes vertentes de percepção de ameaça no 12º ano nas subcomponentes de avaliação cognitiva primária (percepção de ameaça primária) e de avaliação cognitiva secundária (percepção dos recursos para lidar com a ameaça)
- 3- Identificar o *coping* utilizado pelos alunos de 12º ano.

- 4- Avaliar as relações entre a ansiedade nos testes, a percepção de ameaça experienciada, o autoconceito académico e o *coping*.
- 5- Observar as diferenças de sexo relativamente à ansiedade, autoconceito, percepção de ameaça, *coping*, avaliação negativa da ansiedade e necessidade de apoio.
- 6- Analisar de modo mais fino, a diferenciação interna das variáveis para grupos globalmente mais ou menos ansiosos.
- 7- Apreender a percepção que os alunos de 12º ano têm da sua ansiedade nos testes, sua evolução e seus efeitos, a eficácia das estratégias que utilizam para lidar com essa mesma ansiedade, a necessidade de apoio que sentem a este nível, e o tipo de intervenção desejada.
- 8- Reflectir sobre as possibilidades de intervenção (quer a nível individual quer a nível social) no domínio da ansiedade nos testes

3- Formulação e Fundamentação das Hipóteses do Estudo

A partir da investigação revista e apresentada no capítulo I e II deste trabalho, formularam-se e fundamentaram-se as seguintes hipóteses:

Incidência das variáveis

A revisão da literatura (entre outros, Cruz, 1987; Hembree, 1988; Fontaine, 1990; Zeidner, 1998) permite observar que contextos sociais escolares podem constituir fonte de pressão e *stress* para os alunos quando, entre outros aspectos, se privilegia um clima de comparação social e competição, quando as exigências dos currículos enfatizam a complexidade das tarefas e quando a pressão avaliativa é muito forte. O facto de tais características reflectirem muito a realidade escolar actual, explica porque, à medida que se avança no sistema escolar, se assiste a uma redução da vontade de estudar dos alunos, e da

qualidade das suas realizações e ao aumento crescente da ansiedade nos testes (cf. capítulo 1, ponto 2) , só estabilizando ou por vezes diminuindo em níveis de ensino superior; estudos de Fontaine (1991) evidenciam também um decréscimo do autoconceito durante o período da adolescência. Deste modo no 12º ano as influências desenvolvimentais negativas, sofridas ao longo da escolaridade, ao nível da ansiedade nos testes e do auto-conceito, já se reflectiriam em muitos dos alunos.

Por outro lado, o 12º ano como último patamar do ensino secundário, visto muitas vezes como ano de transição, assume-se como marco fundamental da vida escolar e profissional dos alunos (não só para a obtenção do diploma do secundário, mas para a entrada na faculdade e no curso com que se sonhou). Uma vez que a avaliação tem um peso fundamental com consequências relevantes e significativas na vida dos alunos, e que, a um clima de competição e de comparação social estão aliados aspectos de novidade e de incerteza, este ano enquadra-se na concepção de Zeidner (1998) dos casos específicos de situação avaliativa. Com efeito, associa às exigências objectivas da situação, as exigências internas dos próprios indivíduos, podendo assim despoletar nestes a percepção de ameaça e a ansiedade nos testes quando efectuarem a combinação entre avaliações primárias exigentes e de relevância motivacional e avaliações secundárias do seu baixo e incerto potencial de confronto. Assim, todas as dificuldades, ambiguidades e incertezas que caracterizam o processo de acesso ao ensino superior poderão ser em parte responsáveis pelo aumento da percepção de ameaça e da ansiedade nos testes. A selecção dos estudantes por comparação social (em detrimento de uma nota objectiva de acesso), associado ao peso considerável que detém o resultado nas provas de ingresso, efectuadas num momento único e crucial, parece favorecer as atribuições dos resultados a factores externos e incontrolláveis (como a sorte ou azar) mais do que a factores internos como a capacidade ou o esforço, minimizando assim a avaliação positiva dos recursos que cada indivíduo possui para lidar com a situação. Além disso, o sucesso é apenas acessível a uma minoria de alunos, o que cria uma relação de

interdependência negativa entre colegas, reduzindo deste modo as possibilidade de apoio mútuo e levando a um decréscimo da auto-estima e do autoconceito da maioria. Com efeito, o processo de comparação social inerente ao próprio sistema de acesso é fundamentalmente imprevisível, pois os alunos têm de se comparar com os colegas de todo o país ignorando qual o nível atingido por estes.

O conjunto desses aspectos ajuda a compreender os resultados de um estudo de Cruz (1987) que demonstra que os estudantes portugueses (do 7º ao 12º) experienciam níveis mais elevados de ansiedade nos testes comparativamente a estudantes de populações idênticas de outros países. Prevê-se assim que no 12º ano uma percentagem significativa de alunos manifestem níveis elevados de percepção de ameaça, níveis elevados de ansiedade nos testes, níveis baixos de autoconceito e níveis baixos de percepção de recursos. Por fim, e considerando que a evidência da investigação salienta os efeitos debilitativos da ansiedade nos testes no rendimento escolar face aos facilitativos (Cruz, 1987), prevê-se ainda que uma percentagem significativa de alunos avaliem negativamente a ansiedade (considerando-a responsável por um abaixamento do desempenho escolar) e manifestem necessidade de apoio para lidar com a mesma.

Assim, formulamos a seguinte hipótese:

H1: No 12º ano mais de um quarto dos alunos:

- a) manifestam elevados níveis de ansiedade nos testes .*
- b) manifestam baixos níveis de autoconceito académico escolar geral e escolar específico.*
- c) manifestam elevados níveis de percepção de ameaça primária.*
- d) manifestam baixos níveis de percepção de recursos para lidar com a ameaça.*
- e) manifestam elevados níveis de avaliação negativa da ansiedade*
- f) manifestam elevados níveis de necessidade de apoio para lidar com a ansiedade*

Hipóteses correlacionais

Ansiedade nos testes

Vários autores (como Sarason, 1980; Cruz, 1987, 1996, 1998; Lazarus, 1991; Spielberger & Vagg, 1995; Zeidner, 1998) contribuíram para a visão circular da relação entre a ansiedade nos testes e a percepção de ameaça: não só aquela é definida como reacção à percepção de ameaça e à dificuldade e/ou incapacidade sentida em termos de recursos para lidar com a mesma, como também é definida como potencializadora da predisposição de percepção de uma situação avaliativa como ameaçadora.

Por outro lado a revisão da literatura, embora postulando a existência de ansiedade estimulante e debilitante (desde Alpert e Haber, 1960 a autores como Fontaine, 1990 e Raffety, Smith e Ptacek, 1997), tem evidenciado sobretudo a predominância do efeito debilitativo da ansiedade na aprendizagem e rendimento escolar (Cruz, 1987) traduzido pelo termo ansiedade nos testes e os instrumentos designados para a medir. Deste modo, vários autores explicaram os efeitos debilitativos da ansiedade no desempenho pela desconcentração e pelo evitamento da tarefa que acompanha os pensamentos interferentes irrelevantes de focalização interna: Wine (1971 *in* Hembree, 1998) e Sarason (1984) salientaram a interferência atencional; Carver e Scheier (1986, 1991) o desinvestimento mental na tarefa e a autofocalização; Benjamim e colaboradores (1981 *in* Cruz, 1987) e Zeidner (1998) os défices em métodos de estudo e competências de execução de testes aliados à interferência evocada pela própria consciência metacognitiva desses défices; e Tobias (1986) e Zeidner (1998) os défices e interferências nas três fases de processamento de informação.

Paralelamente, e não obstante a visão do carácter processual do *coping* (Lazarus, 1993), os estudos de Raffety, Smith e Ptacek (1997) mostram que os estudantes com maiores níveis de ansiedade debilitante tendem a evidenciar um maior número de respostas de *coping* de evitamento (do género pensar que está noutra lugar) enquanto os estudantes com maiores

níveis de ansiedade estimulante tendem a evidenciar um maior número de respostas de resolução de problemas e de procura de fontes de apoio; usando ambos igualmente o *coping* proactivo (do tipo tentar lidar com os sentimentos negativos e procurar relaxar).

As ligações entre ansiedade, percepção de ameaça e baixos recursos, e ainda entre a predominância do *coping* centrado no problema quando há expectativas de mudança e o *coping* centrado na emoção quando há a percepção de impossibilidade de mudança, também contribuíram para as hipóteses de relação entre os dois constructos (Lazarus, 1991,1993). Por fim, revisões da literatura (Gaudry e Spielberger, 1971 in Zeidner, 1998; Mueller e Thompson, 1984 in Cruz 1987; Hodapp, 1989; Hembree, 1988; Zeidner, 1998, entre outros) têm evidenciado uma correlação inversa significativa entre a ansiedade nos testes e o auto-conceito. Este quadro faz prever também a necessidade dos sujeitos procurarem apoio externo para lidar não só com a situação geradora de *stress* mas reduzir a ansiedade nos testes associada a tal situação.

Assim, formulamos as seguintes hipóteses:

H 2 : A ansiedade nos testes está positivamente associada :

- a) à percepção de ameaça primária*
- b) à avaliação negativa da mesma*
- c) ao coping centrado na emoção*
- d) ao coping centradas no evitamento*
- e) a estratégias activas de coping*
- f) à necessidade e tipo de apoio*

H 3: A ansiedade nos testes está negativamente associada :

- a) à percepção de recursos para lidar com a ameaça*
- b) ao autoconceito académico escolar geral e escolar específico*
- c) ao coping centrado na tarefa*

Autoconceito

A definição do autoconceito em termos gerais como a percepção que o sujeito tem de si próprio de carácter hierárquico e multidimensional (Shavelson, 1976 *in* Faria e Fontaine 1990) e ainda a noção de Jerusalem (1984 *in* Cruz, 1987) de cognições auto-referentes como elementos estruturais do autoconceito, responsáveis não só pela avaliação do carácter ameaçador de uma situação, mas também dos recursos e processos de confronto para lidar com ela, fez-nos considerar a existência de correlações significativas entre o autoconceito e a percepção de ameaça, de recursos e o *coping*.

A revisão da literatura que tem associado um baixo auto-conceito ao falhanço e a um baixo rendimento escolar e um alto autoconceito a uma maior habilidade e adaptação escolar (Covington, 1986; Covington, 1992 *in* Zeidner, 1998), combinado com a associação negativa entre o auto-conceito e a ansiedade nos testes, a noção de que pessoas com alta ansiedade se distinguem dos de baixa ansiedade por sentimentos de incompetência para lidar com sucesso com a tarefa e ansiedade, e ainda as atribuições do fracasso à falta de capacidades (Carver e Scheier, 1981 *in* Carver e Scheier, 1991), o que previsivelmente conduziria à percepção de impossibilidade de mudança, condicionando assim, de acordo com Lazarus (1991, 1993), o *coping* utilizado, levou-nos a definir o sentido previsto das referidas associações. Prevê-se que os autoconceitos académicos estejam negativamente associados à percepção de ameaça, positivamente à percepção de recursos, negativamente ao *coping* centrado na emoção e evitamento e positivamente ao centrado na tarefa e noutras estratégias activas de *coping*.

Assim, formulamos as seguintes hipóteses:

H4: Os autoconceitos académicos escolar geral e escolar específico estão negativamente associados :

- a) à percepção de ameaça primária*
- b) à avaliação negativa da ansiedade*
- c) ao coping centrado na emoção*
- d) ao coping centrado no evitamento*

H5: Os autoconceitos académicos escolar geral e escolar específico estão positivamente associados:

- a) à percepção de recursos para lidar com a ameaça.*
- b) ao coping centrado na tarefa*
- c) a estratégias activas de coping*

Percepção de Ameaça e Coping

A elaboração das hipóteses de relação entre a percepção de ameaça, a percepção de recursos e o *coping*, baseou-se fundamentalmente na perspectiva de Lazarus (1986, 1993). Se este assume, por um lado, o carácter processual do *coping* (cada pessoa tende a utilizar diferentes estratégias de *coping* em diferentes estádios do encontro com uma situação particular ou em diferentes situações particulares) de modo que a utilidade de cada estratégia varia consoante o contexto situacional, assume também, por outro lado, que o *coping* pode estar intimamente relacionado com as possibilidades percebidas de mudança da situação: assim, quando a ameaça é alta e os estudantes sentem que nada podem fazer para mudar a situação tendem a utilizar mais o *coping* centrado na emoção e no evitamento (Hipótese 6); quando, tendo em atenção os seus recursos, avaliam a possibilidade de mudança tendem a usar mais o *coping* centrado no problema (Hipótese 7); prevê-se ainda que as estratégias activas de *coping* (centradas sobretudo na procura de apoio social e na regulação emocional

positiva) estejam associadas positiva e indistintamente quer à percepção de ameaça primária quer à percepção de recursos (H6 e H7)

Considera-se ainda que os processos de avaliação cognitiva primária e secundária operam em interdependência, traduzindo-se, por exemplo, na diminuição da percepção do grau de ameaça, se os recursos de *coping* forem adequados para lidar com a mesma (Folkman e Lazarus, 1985; Folkman e Lazarus *et al*, 1986); convergem assim para determinar o carácter predominantemente ameaçador ou desafiador da transacção indivíduo-ambiente. (Hipótese 8).

Assim, formulamos as seguintes hipóteses:

H6: À percepção de ameaça primária estão positivamente associados :

- a) o coping centrado na emoção*
- b) o coping centrado no evitamento.*
- c) as estratégias activas de coping*

H 7- À percepção de recursos estão positivamente associados o coping centrado na tarefa e as estratégias activas de coping e negativamente o coping centrado na emoção e evitamento.

H8: A percepção de ameaça primária é tanto maior quanto menor for a percepção dos recursos para lidar com ela.

Avaliação negativa da ansiedade e coping

A fundamentação desta hipótese baseia-se nos estudos de vários autores, nomeadamente os de Raffety, Smith e Ptacek (1997) que aliam a ansiedade debilitante a respostas de *coping* centradas na emoção e no evitamento. Como se considera que a avaliação

negativa da ansiedade está associada a toda uma visão/experiência debilitante da mesma, estabelece-se como hipótese essa mesma relação.

Assim, formulamos a seguinte hipótese:

H9- A avaliação negativa da ansiedade está positivamente associada :

- a) ao coping centrado na emoção*
- b) ao coping centrado no evitamento.*

Hipóteses diferenciais

Diferenças em função do género

Os resultados de numerosos estudos (Seiffge-Krenke, 1995; Cruz, 1987; Spielberger, 1980; Hembree, 1988; Bizarro, 1991, Lewis & College, 1987; Zeidner, 1998, entre outros) parecem indicar que o género afecta a percepção de *stress* e dos recursos para lidar com este, assim como os níveis de ansiedade nos testes. As mulheres tendem a perceber mais do que os homens as situações avaliativas como *stressantes* e ameaçadoras, a desvalorizar mais o seu rendimento cognitivo e a ter resultados mais elevados na maior parte das medidas de ansiedade nos testes. Por outro lado, outros autores (Sarason, 1984; Fontaine, 1985; Cleto, 1998) também sugerem que as raparigas são mais orientadas para a realização que os rapazes, pelo que, quando confrontadas com situações indutoras de *stress*, convertem grande parte do seu nível de ansiedade em estratégias de confronto centrado no problema. Paralelamente, as raparigas desenvolvem também estratégias de *coping* centradas na emoção e na procura de apoio social com mais frequência do que os rapazes. As diferenças quanto ao nível de ansiedade relatado e quanto à procura de apoio social pode ser explicada pela socialização do papel sexual (Hill e Sarason, 1966 e Hill, 1972 *in* Cruz, 1987; Deaux, 1977 *in* Zeidner, 1998).

Apesar da associação negativa entre o auto-conceito e a ansiedade nos testes poder sustentar a hipótese das raparigas terem um menor autoconceito que os rapazes, os resultados obtidos na maioria dos estudos (*in* Costa 2000) apontam a superioridade do sexo feminino no que diz respeito ao autoconceito verbal e outros assuntos escolares; assim, e tendo em consideração o instrumento utilizado neste trabalho para medir o auto-conceito, será este o sentido da relação esperado.

Assim, formulamos a seguinte hipótese:

H 10: As raparigas comparadas com os rapazes manifestarão:

- a) níveis superiores de autoconceito geral e específico*
- b) maior percepção de ameaça primária*
- c) maiores níveis de ansiedade*
- d) maior utilização do coping centrado na tarefa*
- e) maior procura de apoio social ou estratégias de coping mais activas*
- f) maior utilização do coping centrado na emoção*
- g) maior avaliação negativa da ansiedade*
- h) maior necessidade de apoio*

Diferenças de ansiedade nos testes em função do autoconceito em alunos com percepção de ameaça primária elevada

Tendo em conta o carácter transaccional das auto-avaliações, existem dois níveis para o auto-conceito escolar: um mais geral representado pelo conceito de capacidade, outro referindo-se às expectativas de autoeficácia para lidar com exigências situacionais particulares (Jerusalem, 1984 *in* Cruz, 1987). Considerando ainda que o processo de acesso ao ensino

superior pode favorecer as atribuições dos resultados mais a factores externos e incontroláveis, consideramos que, independentemente da capacidade geral, as expectativas de autoeficácia podem ser reduzidas o que aumentará de forma drástica a percepção de ameaça e a ansiedade nos testes, num processo circular e interactivo constante. Deste modo, alunos com autoconceito académico alto poderão sofrer de altos níveis de ansiedade quando a percepção de ameaça é muito forte. Comparando, por exemplo, a situação de um excelente aluno que quer entrar em medicina, cuja média de acesso costuma ser extremamente alta, com a de um aluno médio que quer entrar num curso cuja média de entrada costuma ser moderada ou baixa, podemos prever que o aluno excelente poderá experienciar igual ou superior ansiedade do que o aluno médio. De facto entram aqui os critérios subjectivos de um “bom” resultado que será 19 para a Medicina e poderá ser um 13 para outro curso.

Esta hipótese é também congruente com os pedidos de ajuda que, em número crescente, me têm sido solicitados por alunos com média elevadíssima mas que querem concorrer a cursos como Medicina: apesar do seu bom conceito de si próprios a nível académico, estes alunos parecem experienciar uma forte percepção de ameaça face às exigências impostas pelo actual sistema de acesso, ameaça à qual se encontra associada a ansiedade nos testes.

Assim, formulamos a seguinte hipótese:

H11: Não serão observadas diferenças de ansiedade nos testes em função do autoconceito académico geral e específico em alunos com percepção de ameaça primária elevada.

Diferenças de coping em função do autoconceito em alunos com altos níveis de ansiedade nos testes

Seguindo ainda a linha de raciocínio exposta na hipótese anterior e relacionando-a com os conhecimentos oriundos da literatura sobre o autoconceito (de autores como Shavelson, 1976 *in* Faria e Fontaine 1990; Carver e Scheier, 1986; Jerusalem 1984 *in* Cruz, 1987; Covington, 1992 *in* Zeidner, 1998; Zeidner, 1998), o *coping* (de autores como Folkman, Lazarus *et al* 1986; Lazarus, 1993; Raffety, Smith e Ptacek, 1997) e a motivação para a realização (de autores como Fontaine, 1990), podemos ainda prever que os alunos com autoconceito académico alto terão em geral maior motivação para a realização que os alunos com autoconceito baixo pelo que, embora possam manifestar altos níveis de ansiedade nos testes, os efeitos comportamentais dessa ansiedade serão convergentes com os da motivação para a realização (estimulando assim o investimento na tarefa). Graças ao seu grau elevado de competência académica, esses sujeitos teriam maior confiança nos seus recursos para lidar com a situação de uma forma positiva, pelo que, paralelamente aos seus efeitos debilitativos, a ansiedade assumiria também um carácter estimulante, traduzido por respostas atencionais adaptativas ou uma preparação precoce para os exames. Por outro lado, nos alunos com autoconceito baixo a ansiedade nos testes assumiria sobretudo um carácter debilitativo, pelo que, considerando os seus poucos recursos para lidar positivamente com a situação, refugiar-se-iam em estratégias de *coping* centradas na emoção ou no evitamento.

Assim, formulamos a seguinte hipótese:

H12: Dos alunos que manifestam altos níveis de ansiedade nos testes, os que possuem autoconceito académico escolar e específico elevado utilizam mais frequentemente o coping centrado na tarefa e menos frequentemente o coping centrado na emoção e no evitamento, comparativamente aos que apresentam baixos níveis de autoconceito.

Ansiedade nos testes e diferenças nas reacções de ansiedade

Os resultados de diversos estudos sugerem que os estudantes com maiores níveis de ansiedade nos testes emitem mais respostas autofocalizadas e pensamentos irrelevantes para a tarefa que os seus colegas menos ansiosos, e que é o impacto desta componente preocupação que causa o abaixamento do desempenho dos sujeitos mais ansiosos (Sarason, 1984; Hembree, 1988; Williams, 1991; Spielberger & Vagg, 1995). Por outro lado, vários autores verificaram que, embora os estudantes com baixa ansiedade nos testes pudessem ficar tão activados fisiologicamente como os seus colegas mais ansiosos, tendiam a interpretar diferentemente a sua activação fisiológica: os estudantes menos ansiosos interpretavam-na positivamente, como energia e alerta para se centrarem na tarefa, enquanto os estudantes com alta ansiedade nos testes interpretavam a activação como sinal de disfunção, o que aumentava de forma significativa a sua preocupação num ciclo vicioso constante (Wine, 1980; Beck, 1986; Ellis, 1978 e Hollansworth colaboradores, 1979, 1980 in Cruz, 1987, 1988). Os próprios estudos de Raffety, Smith e Ptacek (1997) referem que os estudantes com ansiedade estimulante (reportando normalmente baixos a moderadores níveis de ansiedade), tendem a relatar apenas níveis mais elevados de tensão do que preocupação ou distração (é como se experimentassem a activação fisiológica mas não os tipos de interferência cognitiva que inibe o desempenho), enquanto os de maior nível de ansiedade debilitante (e que reportam altos níveis de ansiedade) experienciam níveis mais elevados não só de tensão mas de preocupação e distração (experienciando assim maior interferência cognitiva).

Assim, formulamos a seguinte hipótese:

H 13: Os alunos com maior ansiedade nos testes terão resultados mais elevados em todas as dimensões das reacções de ansiedade aos testes que os seus pares de níveis de ansiedade inferior e a diferença face a estes será mais acentuada nas dimensões preocupação e pensamentos irrelevantes.

Ansiedade nos testes e diferenças na avaliação cognitiva da ansiedade e da necessidade de apoio

Considerando que a evidência da investigação salienta a predominância dos efeitos debilitativos da ansiedade nos testes no rendimento escolar, caracteriza estes sujeitos como mais auto-depreciativos e menos confiantes (não obstante haver diferentes tipologias de sujeitos ansiosos), e considera que níveis de ansiedade altos podem criar mais facilmente “ansiedade acerca da própria ansiedade” (Ellis, 1978 *in* Cruz, 1988), prevê-se que os alunos com maior ansiedade nos testes avaliarão mais negativamente essa mesma ansiedade e manifestarão maior necessidade de apoio para lidar com ela.

Assim, formulamos a seguinte hipótese:

H14: Os alunos com maior ansiedade nos testes perceberão a ansiedade de forma mais negativa e manifestarão maior necessidade de apoio do que os alunos com menor ansiedade nos testes.

4- Metodologia

4.1- Definição das Variáveis

De acordo com o referenciado anteriormente, as variáveis consideradas neste estudo são: o Ano de escolaridade, o Género, o Auto-conceito Académico Escolar, a Ansiedade nos Testes, a Avaliação Cognitiva da Percepção de Ameaça, a Avaliação Cognitiva da Ansiedade nos Testes, do *Coping* para lidar com a Ansiedade e da Necessidade e Tipo de Apoio.

4.1.1. Definição Conceptual das Variáveis

A *Ansiedade nos Testes* é definida em termos multidimensionais como um conjunto de reacções cognitivas, emocionais, afectivas e comportamentais associadas à percepção de uma situação avaliativa como ameaçadora e de difícil confronto e resultante de todo um processo interactivo constante entre o sujeito e a situação escolar.

O *Coping* é definido como o conjunto multidimensional de esforços pessoais para controlar exigências específicas internas ou externas geradores de *stress* e ansiedade.

O *Autoconceito Académico na Dimensão Disciplinas Escolares* é definido pela percepção que o sujeito tem de competência própria a nível académico no conjunto das disciplinas escolares. No 12º ano, contudo, pareceu importante dar relevância às disciplinas correspondentes às provas de ingresso.

A *Avaliação Cognitiva da Percepção de Ameaça* é definida como a percepção resultante de um processo cognitivo acerca do carácter ameaçador ou não da transacção indivíduo-ambiente; engloba assim uma avaliação primária ou avaliação das exigências que permite ver o que está em risco e se há potenciais perigos para a auto-estima (percepção de ameaça primária) e uma avaliação secundária ou avaliação dos recursos para fazer frente a tais exigências/ameaça (percepção de recursos) que operam em interdependência.

A *Avaliação Cognitiva da Ansiedade nos Testes, do Coping para lidar com a Ansiedade e da Necessidade e Tipo de Apoio* é definida como o conjunto de representações, resultantes de um processo cognitivo, que o sujeito estabelece acerca da sua própria ansiedade nos testes (elevada ou baixa, debilitativa ou estimulante, controlável ou incontrolável), do *coping* para lidar com essa mesma ansiedade (em termos de reconhecimento do uso de estratégias específicas como a procura de apoio social e de reestruturação positiva de pensamentos) e da necessidade e tipo de apoio sentido (expressão da necessidade ou não de

um apoio externo para lidar com a ansiedade nos testes e especificação do tipo de apoio desejado (quer em termos de recursos humanos quer de técnicas específicas de intervenção).

4.1.2- Estatuto das Variáveis e sua Definição Operacional

O *Género* (feminino/masculino) é *variável independente*, o *ano de escolaridade* (limitado ao 12º ano) é *variável de controle*, e as restantes *variáveis* assumem o estatuto de *variável independente em determinadas hipóteses e de variável dependente noutras*.

As variáveis serão *definidas operacionalmente* a partir dos instrumentos utilizados para as avaliar (ponto 4.3 deste capítulo).

4.2- Plano de Observação e Descrição da Amostra

O Plano de Observação utilizado no presente estudo é do tipo *ex-post-facto* e correlacional.

A amostra é constituída por 450 estudantes portugueses de ambos os sexos de turmas naturais do 12º ano de escolaridade oriundos de quatro escolas secundárias da Zona Norte (duas de Famalicão, uma de Fafe e outra do Marco de Canavezes).

A opção por escolas públicas relaciona-se com o facto de a maioria dos estudantes portugueses frequentarem o ensino secundário em estabelecimentos de ensino público. Para além do mais, estes estabelecimentos não seleccionam os sujeitos em função de critérios sócio-económicos o que permite assim uma amostra mais heterogénea dos NSE.

A opção por alunos do 12º ano prendeu-se com os objectivos do estudo em questão. Procurou-se ainda que os alunos fossem oriundos de diferentes cursos do ensino secundário numa percentagem que de alguma forma reflectisse a rede nacional em questão (exemplo:

mais os cursos gerais que tecnológicos com privilégio do Científico- Natural e Humanidades).

Procurou-se ainda que a amostra fosse equilibrada em termos de género.

O NSE de pertença dos sujeitos da amostra foi determinado a partir das informações definidas através da ficha de identificação, nomeadamente acerca das profissões e dos níveis de escolaridade do pai e da mãe. O NSE foi determinado assim através da soma do nível de escolaridade do pai e da mãe com o nível profissional mais elevado dos dois pais (de acordo com a grelha de avaliação do estatuto sócio-económico : ver anexo 8). Privilegiou-se assim o nível de escolaridade da família, em detrimento do nível profissional, porque se considera que ao primeiro estão em geral associadas aspirações escolares mais elevadas, o que terá mais influência na variável em estudo.

A distribuição da amostra em função da idade, sexo, nível sócio-económico e curso frequentado é apresentada no quadro 1

Quadro 1- Distribuição da amostra em função da idade, sexo, nível socioeconómico e curso frequentado

Número de sujeitos	Ano de Escolaridade	Idade	Sexo	Nível Sócioeconómico	Curso frequentado
450	12º ano	Mínimo: 16 Máximo: 22 Média: 17,8 16 anos: 2,2% 17 anos: 43,8% 18 anos: 34,8% 19 anos: 10,3% 20 anos: 6,7% 21 anos: 1,8% 22 anos: 0,2% omissos: 0,4%	192 sexo masculino: 42,7% 258 sexo feminino: 57,3%	221 (50,1 %) NSE Baixo 152 (34,5 %) NSE Médio 65 (14,7 %) NSE Alto	227 (50,4%) frequentam o curso geral Científico-natural 18 (4,0%) o curso geral de Artes 56 (12,4%) o curso geral Económico-social 104 (23,1%) o curso geral Humanidades 45 (10,0%) o curso tecnológico de Administração

Como se pode verificar a amostra é constituída por 450 sujeitos (42,7% do sexo masculino e 57,3% do sexo feminino), com idades compreendidas entre 16 e 22 anos (sendo a média de idades 17,8). Dos sujeitos, 50,1% pertencem ao nível sócio-económico baixo, 34,5% pertencem ao nível sócio-económico médio e 14,7% pertencem ao nível sócio-económico alto. Quanto à distribuição pelos diferentes cursos 50,4% dos sujeitos frequentam o curso geral Científico-natural; 4,0% o curso geral de Artes; 12,4% o curso geral Económico-social; 23,1% o curso geral de Humanidades; e 10,0% o curso tecnológico de Administração.

Obeve-se assim uma amostra de sujeitos que procura de algum modo espelhar a heterogeneidade dos estudantes portugueses de 12º ano e permite diferenciar grupos distintos de sujeitos.

Apresenta-se ainda a distribuição da amostra em função do sexo e do nível socioeconómico, e em função do curso e do género, no quadro 2 e 3 respectivamente.

Quadro 2- Quadro da amostra em função do sexo e do nível socioeconómico

	NSE Baixo	NSE Médio	NSE Alto
Sexo Feminino	132	90	32
Sexo Masculino	89	62	33
Total	221	152	65

Como se pode verificar existe um maior número de sujeitos pertencentes a um nível socioeconómico baixo, seguido por um número considerável de sujeitos de nível médio e um número bastante mais reduzido de sujeitos de nível alto. Tal não terá somente a ver com as características das zonas geográficas da amostra mas reflectirá em parte a estratificação da sociedade portuguesa em geral.

Verifica-se ainda, no Quadro 2, que se o número de rapazes e raparigas é similar no nível socioeconómico alto, no nível médio e baixo o número de raparigas é francamente

superior ao número de rapazes. Tal distribuição confirma a constatação efectuada já em várias investigações (Sarason, 1984; Fontaine, 1985; Cleto, 1998), que as raparigas são mais orientadas para a realização que os rapazes pelo que, mesmo com condições económico sociais baixas que não estimulem tanto o prosseguimento de estudos, estas prosseguem a sua escolaridade após o 9º ano enquanto os rapazes ingressam mais rapidamente na vida activa.

QUADRO 3 - Amostra em função do curso e do género

SEXO	Curso Frequentado					
	Geral Científico-natural	Geral de Artes	Geral Económico-social	Geral de Humanidades	Tecnológico de administração	Total
Sexo Masculino	115	7	26	25	19	192
Sexo Feminino	112	11	30	79	26	258
Total	227	18	56	104	45	450

Verifica-se ainda que há em geral em cada curso uma distribuição homogénea dos sujeitos em termos de género, com excepção do curso geral de humanidades em que existe uma predominância das raparigas (79 raparigas para 25 rapazes).

Talvez tal resultado se prenda com alguma relutância por parte dos rapazes em escolherem uma área de estudos com saídas profissionais mais ligadas ao ensino e a profissões anteriormente associadas ao género feminino, ao contrário das raparigas que cada vez mais se aventuram em domínios anteriormente considerados tipicamente masculino.

4.3- Instrumentos

Com o objectivo de recolher dados pessoais sobre os alunos e nomeadamente no que se refere às informações sobre o sexo, idade, nível sócio-económico, curso frequentado, e aspirações escolares, elaborou-se a *Ficha de Identificação* (Anexo 2); construiu-se ainda uma carta dirigida ao aluno *com o cabeçalho "Caro Estudante"* em que se explicitaram os objectivos da investigação (Anexo 1).

A Ansiedade nos Testes foi avaliada pelo *Questionário de Reacção aos Testes* (Sarason, 1984; Baptista *et al*, 1988) (Anexo 3). Este instrumento avalia quatro dimensões das reacções de ansiedade aos testes: tensão, preocupação, pensamentos irrelevantes e sintomas sintomáticos. Em complemento a esta avaliação surgiu ainda a necessidade de se proceder à "avaliação cognitiva" da ansiedade nos testes, explorada no questionário seguinte.

A Avaliação Cognitiva da Ansiedade nos Testes, do *Coping* para lidar com a Ansiedade, e da Necessidade e Tipo de Apoio foi avaliada pelo *Questionário de Avaliação II* construído especificamente para esse efeito (Anexo 7; neste anexo encontra-se também o questionário com o código dos itens).

O *Coping* foi avaliado pelo *Coping Inventory for Stressful Situations* (Endler e Parker, 1990) (Anexo 4). Este instrumento avalia três orientações específicas de *coping*: a orientação para a tarefa, para a emoção e para o evitamento. Em complemento a esta avaliação, as estratégias activas de *coping* foram avaliadas no Questionário de Avaliação II, anteriormente referido.

O Auto-conceito Académico na dimensão Disciplinas Escolares foi avaliado pela Subescala dos Assuntos Escolares em Geral da *Escala de Avaliação do Conceito de Si Próprio* (SDQ III de Marsh) a que se adicionou a construção de uma subescala em tudo igual a esta mas referindo-se às disciplinas escolares que servem de provas de ingresso (Anexo 5; neste anexo encontra-se também o questionário com o código dos itens). A subescala original

avalia assim o denominado *Autoconceito Académico Escolar Geral* e a subescala construída o *Autoconceito Académico Escolar Específico*.

A Avaliação Cognitiva da Percepção de ameaça foi avaliada pelo *Questionário de Avaliação I (Questionário de Avaliação Cognitiva da Percepção de Ameaça)*, construído especificamente para esse efeito (Anexo 6; neste anexo encontra-se também o questionário com o código dos itens).

Está ainda disponível em anexo a *Grelha de Avaliação do Estatuto Sócio-Económico da NORMA-S.A.R.L.*, que serviu de instrumento base para a avaliação do NSE (Anexo 8).

A razão da utilização destes instrumentos, as suas características, assim como as etapas da sua construção/adaptação e as suas qualidades psicométricas, serão descritas pormenorizadamente no ponto seguinte.

4.4- Adaptação, Construção e Avaliação das Qualidades Psicométricas dos Instrumentos

As etapas da adaptação dos instrumentos são as seguintes: após a tradução e retroversão dos instrumentos a adaptar e a elaboração dos itens a construir, todos os instrumentos foram submetidos a uma reflexão falada de forma a verificar a compreensão unívoca dos seus itens e a sua validade facial; a sua administração colectiva a turmas inteiras do 12º ano num total de 450 alunos (ver ponto 4.5) permitiu a avaliação da capacidade de discriminação dos itens, da estrutura factorial de cada instrumento e da consistência interna das suas escalas. Essas etapas serão descritas pormenorizadamente para cada um dos instrumentos utilizados (4.4.1 a 4.4.6)

4.4.1- Carta Dirigida ao Aluno e Ficha de Identificação (construídos)

A Carta dirigida aos alunos com o cabeçalho “Caro Estudante” e que antecedeu a passagem de todos os instrumentos destinou-se a esclarecer os alunos sobre o objectivo da investigação, sobre a importância dos resultados para futuros projectos de investigação, sobre a necessidade de uma atitude de seriedade e sinceridade na resposta aos questionários e ainda sobre o carácter confidencial dos mesmos.

A Ficha de Identificação foi construída no intuito de recolher dados sobre os alunos (sexo, idade, curso do ensino secundário frequentado, média estimada dos resultados escolares e ano de frequência do 12º ano), suas expectativas e planos face à entrada no ensino superior (intenção de concorrer e grau de importância da entrada na universidade, curso pretendido e média imaginária de entrada, disciplinas a utilizar como provas de ingresso e diversidade na escolha de cursos), e o seu NSE (através de dois indicadores: a profissão e o nível de escolaridade do pai e da mãe). Se a maioria dos itens são de resposta livre, outros são avaliados em termos dicotómicos (sim e não) e outros ainda numa escala com 4 alternativas de resposta, de “nada” a “muito”.

4.4.2- Questionário Reacções aos Testes (R.T.)

4.4.2.1.- Descrição do instrumento e das razões que justificaram a sua escolha

O Questionário de Reacção aos Testes de Sarason (1984) foi desenvolvido para melhorar a avaliação da ansiedade nos testes, já que pretende avaliar diferentes dimensões das reacções aos testes, e aumentar o conhecimento de como esta se relaciona com o desempenho. De facto, se a investigação neste domínio beneficiou da distinção heurística de ansiedade nas dimensões Preocupação (normalmente vista como a faceta cognitiva da ansiedade nos testes)

e Emocionalidade (normalmente centrada na percepção das reacções a nível físico da ansiedade), estas dimensões, tal como o conceito de ansiedade, podem ser ou não unitárias e conduzir a resultados contraditórios pelo excesso de significados a que se reportam (Sarason, 1984).

Considerando a heterogeneidade do conceito “emocionalidade” que inclui não só auto-descrições da activação fisiológica mas também a forma como as pessoas interpretam essa mesma activação, já vários autores (Hagtvet, 1985, Salamé, 1984, Schwarzer & Quast, 1985 in Rost & Schermer, 1992) apontaram a necessidade de avaliar outras componentes. Em termos de investigação tornou-se importante definir, de uma forma mais precisa, as reacções que as pessoas têm em situações avaliativas e foi em resposta a esta necessidade que surgiu o instrumento Reacção aos Testes.

O Questionário de Reacção aos Testes de Sarason (1984) é um instrumento multifactorial que pretende avaliar e fornecer maior informação sobre diferentes dimensões das reacções aos testes. É formado originalmente por 40 itens agrupados em quatro escalas de 10 itens construídas a partir dos resultados de uma análise factorial. A escala *Tensão (Tension)*⁽¹¹⁾ refere-se a um estado afectivo caracterizado por sentimentos de angústia, ansiedade, mal-estar, etc.; a escala *Preocupação (Worry)* relaciona-se com auto-avaliações negativas, comparação do desempenho e consequências do falhanço; a escala *Pensamentos Irrelevantes (Test Irrelevant Thinking)* refere-se a imagens, fantasias e pensamentos sem relação com os testes; a escala *Sintomas Somáticos (Bodily Symptoms)* relaciona-se com reacções fisiológicas do tipo “sinto a boca seca”. Cada item é formado por uma afirmação cuja adequação à sua situação pessoal o sujeito avalia numa escala de Likert, de acordo com as seguintes alternativas: 1- Nada típico, 2- Pouco típico, 3- Típico, 4- Muito típico.

⁽¹¹⁾ Como foi aplicada a versão adaptada de Baptista optou-se pelos termos usados pelo autor ao traduzir a escala de Sarason; parece-nos contudo eventualmente mais correcta a tradução de *Test Irrelevant Thinking* por Pensamentos Irrelevantes para o Teste e *Bodily Symptoms* por Sintomas Corporais.

Este é assim um instrumento multifactorial que possibilita definir mais especificamente a ansiedade e melhorar a compreensão do modo como esta se relaciona com o desempenho, através das correlações das quatro componentes do instrumento (tensão, preocupação, pensamentos irrelevantes e sintomas sintomáticos) com o desempenho e a interferência cognitiva. É de notar que os Sintomas Sintomáticos e a Tensão, contrariamente ao que se observa noutros instrumentos, são aqui avaliados por escalas diferentes. Como este instrumento é mais discriminativo do que outros, possibilita realizar estudos experimentais mais precisos para compreender a relação ansiedade-desempenho: “Embora as diferentes dimensões do instrumento estejam inter-relacionadas, podem contudo diferir em termos de utilidade em vários contextos de investigação, nos quais quer o desempenho do sujeito, quer a reactividade fisiológica sejam de interesse central” (Sarason, 1984, p.932)

De facto, nalguns estudos relatados por Sarason (1984) verificou-se que, embora todas as escalas do RTT estivessem correlacionadas positivamente com a interferência cognitiva, por sua vez altamente correlacionada com défices no desempenho, as correlações dessa mesma interferência com a escala Preocupação do RTT era significativamente mais alta do que com as outras escalas. A escala Preocupação está logicamente negativamente correlacionada com o desempenho. Neste sentido, estes resultados são consistentes com as ideias de que “numa situação avaliativa, a interferência cognitiva e o abaixamento do desempenho estão provavelmente mais relacionados com pensamentos que reflectem o medo de falhar e a comparação com outros, do que com pensamentos que são meramente irrelevantes face à situação; (...) [Além disto] as medidas de ansiedade que procuram avaliar os pensamentos das pessoas enquanto estas estão a ser avaliadas estão mais relacionadas com o desempenho, do que as medidas de ansiedade que lidam com as reacções emocionais nas mesmas situações. (...) [Assim] uma alta tensão combinada com uma alta preocupação pode ser bastante debilitante, enquanto uma alta tensão na ausência de preocupação pode ter um efeito neutro ou mesmo facilitador por aumentar a motivação (...) talvez (porque) os desafios

são caracterizados pela tensão emocional, enquanto as ameaças são caracterizados pela tensão emocional mais a preocupação; (...) (Sarason, 1984, p. 934). Deste modo, Sarason (1984), considera importante a distinção entre a Tensão e os Sintomas Sintomáticos, ambos indicadores emocionalidade, já que as pessoas que descrevem as suas reacções aos testes em termos de tensão geral (geralmente itens mais ambíguos que os sintomas sintomáticos) podem ou não diferir nas suas reacções fisiológicas das pessoas que enfatizam as suas preocupações.

O enriquecimento que, em termos de investigação, o uso do RTT possibilita estende-se ainda aos estudos experimentais que visam minimizar os efeitos debilitadores da ansiedade.

Segundo os estudos efectuados com este instrumento (Sarason, 1984), as instruções que enfatizam um menor carácter avaliativo do desempenho produzem efeitos diferentes em sujeitos com pontuações altas, médias e baixas na escala de preocupação: tem um efeito facilitador para os de pontuação alta, e um efeito debilitante para os de pontuação média ou baixa. Pelo contrário, o uso de instruções que orientam os sujeitos para a tarefa, porque reduzem o tempo em que as pessoas se preocupam, produzem um efeito facilitador para todos os sujeitos, aumentando assim o seu desempenho. Sarason conclui assim que o uso de instruções que orientam os sujeitos para a tarefa são mais eficazes na redução do efeito debilitador da ansiedade no comportamento do que a utilização de instruções que reduzem o carácter avaliativo do resultado.

A aplicação do RTT levantou ainda outra questão primordial. Se os resultados dos estudos experimentais são consistentes com a ideia de que, numa situação avaliativa, a ansiedade é essencialmente um problema de pensamentos intrusos e interferentes (vertente cognitiva), que diminuem a atenção e dificultam uma eficiente execução da tarefa, como compreender que a escala Tensão do RTT seja responsável pela maior percentagem da variância das desempenhos comparativamente aos outros factores?

Talvez não se deva pôr tão facilmente de parte a componente emocional da ansiedade e nos devamos perguntar se “quando as pessoas assinalam itens como sentirem-se tensos ou emocionalmente preocupados estão a fornecer informações acerca do seu estado mental, de auto-percepções corporais, ou de ambos?” (Sarason, 1984, p.936). “É preciso vários estudos que correlacionem várias combinações de padrões de resposta a nível emocional e cognitivo (por exemplo ver similaridades e diferenças entre pessoas com altos níveis de preocupação, que relatem simultaneamente altos níveis de funcionamento autónomo e as que não os relatam) e o comportamento observável. O instrumento RTT pode ser útil para seleccionar os sujeitos para tais comparações. As suas quatro escalas podem contribuir assim para uma análise mais pormenorizada das componentes da ansiedade nos testes” (Sarason, 1984, p. 937)

A noção de que o RTT é de facto um instrumento promissor para a investigação é também partilhada por outros autores que assinalam que inclui não só as dimensões preocupação e tensão (que corresponde pelos seus objectivos e características à dimensão emocionalidade de Spielberger), como põe à disposição dos investigadores duas novas dimensões da ansiedade aos testes: Pensamentos Irrelevantes e Sintomas Somáticos (Zimmer, Hocevar, Bachelor & Meinke, 1992, p. 104). “Os Pensamentos Irrelevantes serão válidos por elucidar melhor o papel da cognição na ansiedade aos testes. A dimensão Sintomas Somáticos oferece um caminho promissor para um melhor entendimento da base fisiológica percebida da ansiedade nos testes” (Zimmer *et al*, 1992, p. 113).

Considerando as novas potencialidades apresentadas pelo RTT em termos de investigação, torna-se importante de seguida explicitar a sua adequabilidade em termos psicométricos.

Qualidades psicométricas do RTT

Para analisar e validar o seu instrumento, Sarason (1984) aplicou o questionário a uma amostra de 390 estudantes americanos de Psicologia. A análise factorial do instrumento conduziu à emergência de quatro factores: o factor Tensão explicava 18,1% da variância, seguindo-se os factores Preocupação 11,5%, o factor Pensamentos Irrelevantes 11% e o factor Sintomas Somáticos 4%; no total explicava-se 44,6%. Os coeficientes alfa das escalas encontrados por Sarason variaram de 0.68 a 0.81 e, para o conjunto do questionário foi de 0.78. (Sarason, 1984, *in* Baptista *et al*, 1988).

Estudos dirigidos por Sarason (1984) estabelecem ainda correlações positivas e significativas entre o RTT e dois instrumentos anteriormente utilizados pelo autor na investigação: o TAS (Test Anxiety Scale, Sarason, 1978) e o CIQ (Cognitive Interference Questionnaire, Sarason, 1978), o que apoia a validade convergente do instrumento.

Os resultados do estudo efectuado por Zimmer (Zimmer *et al*, 1992) correlacionando as dimensões do RTT e o TAI⁽¹²⁾ (Test Anxiety Inventory) além de confirmar a consistência interna das escalas (alfa > .85) verificaram, tal como os autores previam, uma validade convergente extremamente alta para os constructos comuns aos dois testes (.92 para a Preocupação e .91 para a Emocionalidade/Tensão). Este estudo aponta contudo a falta de validade discriminante entre os constructos Preocupação e Emocionalidade/Tensão visto que a magnitude das correlações (.86, .84, .80 e .91) entre os diferentes traços é quase tão grande como as validades convergentes. Estes resultados são contraditórios com todos os estudos que na literatura revista por Zimmer (Zimmer *et al*, 1992) suportaram esta distinção (por exemplo: Ahlawat, 1989; Comunion, 1985; Hagtvet, 1984; Jerusalem, 1985; Schwarzer *et al*, 1982; Spielberger *et al*, 1978; Van der Ploeg, 1983), embora Rost & Schermer (1992) numa visão

⁽¹²⁾ Embora altamente similar ao TAI de Spielberger, o RTT de Sarason operacionaliza de uma forma mais estreita as dimensões Preocupação e Emocionalidade. Especificamente as dimensões Preocupação e Emocionalidade do TAI incluem itens que seriam categorizados por Sarason, como Reacções Corporais ou Pensamentos Irrelevantes para o Teste (Zimmer *et al*, 1992)

crítica ao RTT tivessem apontado essa mesma falha, sugerindo que a dimensão Tensão por ter itens cognitivamente orientados, poderá constituir apenas uma descrição adicional da Preocupação.

Para Zimmer contudo, basta examinar os itens do TAI e do RTT para determinar que as dimensões Preocupação e Emocionalidade/Tensão em ambos os instrumentos são semanticamente distintas (Zimmer *et al*, 1992). Parece assim que neste estudo os sujeitos tiveram dificuldades em diferenciar a Preocupação da Tensão: para eles dizer *eu estou preocupado* parece ser equivalente a dizer *eu estou tenso* (Zimmer *et al*, 1992, p.111). É importante notar, tal como de resto realça Zimmer, que Sarason tinha expressado uma preocupação similar no artigo em que apresenta o instrumento Reacção aos Testes: "Serão as frases eu estou tenso ou eu estou preocupado apenas diferentes semânticamente, ou referir-se-ão a diferentes fenómenos físicos e fenomenológicos? (Sarason, 1984, p. 932).

A aplicação do questionário Reacção aos Testes de Sarason em Portugal (designado por RT) foi efectuada por Baptista a uma amostra de 398 estudantes portugueses universitários de diferentes estabelecimentos de ensino (Baptista *et al*, 1989). Este estudo, levou à emergência dos mesmos factores encontrados por Sarason, embora a variância explicada por cada um dos factores fosse ligeiramente diferente nas duas populações: Pensamentos Irrelevantes (25.1%), Tensão (15,7%), Preocupação (5,1%) e Sintomas Somáticos (4,2%), num total de 50% da variância explicada. (Baptista *et al*, 1988). A correlação teste-reteste variava para as várias subescalas entre 0.72 e 0.91 sendo de 0.88 para a escala total.

As correlações entre escalas variam amplamente: de .04 entre Pensamentos Irrelevantes e Tensão, de .39 entre Pensamentos Irrelevantes e Preocupação, de .30 entre Pensamentos Irrelevantes e Sintomas Somáticos ; de .58 entre Tensão e Preocupação e de .52 entre Tensão e Sintomas Somáticos; e ainda de .45 entre Preocupação e Sintomas Somáticos.

Assim, entre as subescalas a Tensão apresenta as correlações mais elevadas, nomeadamente com a Preocupação os Sintomas Somáticos, embora os valores fossem de longe inferiores aqueles encontrados no estudo de Zimmer (Zimmer *et al*, 1992). Ao contrário, a subescala Pensamentos Irrelevantes tem as correlações mais baixas da matriz com os Sintomas Somáticos, a Preocupação e apresenta ainda correlação nula com a Tensão. As correlações mais elevadas verificam-se entre as sub-escalas e o Total do questionário: variando de .59 entre Pensamentos Irrelevantes e o Total, .76 a Tensão e o Total; .76 entre os Sintomas Sintomáticos e o Total ; e por fim .82 entre Preocupação e Nota total (Baptista *et al*, 1989).

Baptista (Baptista *et al*, 1989) estudou ainda as correlações das escalas do RT com diversas medidas de psicopatologia (a Ansiedade Estado e Traço do STAI, a Ansiedade Cognitiva e Somática do QACS e a Depressão avaliada pela EAAD de Zung) que se revelaram todas estatisticamente significativas. As correlações mais elevadas foram obtidas entre Pensamentos Irrelevantes e Ansiedade Cognitiva ($r=0.40$), Tensão e Ansiedade Somática ($r=0.54$), Preocupação e Ansiedade Traço ($r=0.49$), Sintomas Somáticos e Ansiedade Somática ($r=0.5$) realçando assim a sua validade convergente.

Os estudos relativos à estabilidade temporal do RT abonam favoravelmente em termos da sua fidelidade como instrumento de medida.

Quando se efectuaram comparações entre os sexos foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na Nota Total do RT, factores Tensão e Sintomas Somáticos sendo os valores das estudantes do sexo feminino mais elevados; nas subescalas Pensamentos Irrelevantes e Preocupação não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas.

Podemos considerar que, baseados nos estudos de Sarason (1984), Zimmer (Zimmer *et al*, 1992) e Baptista (Baptista *et al*, 1989), as propriedades psicométricas deste instrumento

são satisfatórias. O RTT assume-se assim como uma medida consistente e válida do constructo Ansiedade nos Testes.

4.4.2.2- Adaptação do instrumento e avaliação das suas qualidades psicométricas

A opção por este instrumento baseou-se em dois factores: as suas boas qualidades psicométricas evidenciadas em diferentes estudos e a maior discriminação das componentes da ansiedade nos testes que o tornam mais discriminativo do que outros instrumentos utilizados neste domínio. Analisar-se-ão de seguida com mais pormenor as diversas etapas da adaptação deste instrumento para o presente estudo.

No presente estudo, foi administrada aos sujeitos a versão do questionário *Reactions to Tests* (RTT) de Sarason (1984) adaptada por Baptista e colaboradores (Baptista *et al.*, 1989), incluindo, contudo, os seis itens que tinham sido excluídos nesta versão portuguesa. Efectuou-se ainda uma reflexão falada efectuada junto de um grupo de 12 estudantes do 12º ano, entrevistados individualmente, os quais não revelaram dificuldades de compreensão dos itens. Este instrumento foi administrado colectivamente, conjuntamente com outros, a uma amostra de 450 alunos do 12º ano de ambos os sexos (ver amostra).

A avaliação das qualidades psicométricas do instrumento incluiu o estudo do poder discriminativo dos itens, da estrutura factorial do instrumento e da consistência interna das suas escalas.

(1) Poder discriminativo

Os itens revelaram possuir um bom poder discriminativo na medida em que se assiste a uma distribuição relativamente equilibrada das escolhas das várias alternativas de resposta, verificando-se que nenhuma delas concentrou uma percentagem de respostas superior a 65%.

(2) Estrutura factorial

O instrumento foi então submetido a uma análise factorial por eixos principais (Principal Axis Factoring), sujeita a rotação varimax. A aplicação da regra de Kaiser (valores próprios superiores à unidade) conduziu a uma primeira solução de sete factores responsáveis por 56,3 da variância total do modelo, solução esta dificilmente interpretável. Impondo à estrutura uma solução em quatro factores, para efeitos de comparação com a estrutura original, obteve-se uma explicação de 47,5 da variância total (42% após rotação) (ver Quadro 4). O primeiro factor, designado por Tensão, explica 27,9 da variância (13% após rotação) e foi saturado por oito itens do factor tensão e três itens do factor Sintomas Somáticos das escalas originais. O segundo factor, designado por Pensamentos Irrelevantes, explica 12,1 da variância (12,8% após rotação) e foi saturado por todos os itens do factor Pensamentos Irrelevantes e ainda dois itens do factor Preocupação das escalas originais. O terceiro factor, designado por Sintomas Sintomáticos, explica 4% da variância (8,7% após rotação) e foi saturado por sete itens do factor Sintomas Sintomáticos e um item do factor Tensão e do factor Preocupação das dimensões originais. O quarto factor, designado por Preocupação, explica 3,5% da variância (7,5% após rotação) e foi saturado por sete itens do factor Preocupação e um item do factor Tensão das escalas originais.

Foi assim confirmada a estrutura multidimensional da escala, já que a estrutura factorial obtida em contexto Português evidencia, no seu conjunto, as mesmas quatro dimensões básicas das reacções aos testes da estrutura factorial original.

Estabelece-se contudo uma diferenciação dos resultados da amostra portuguesa face à norte-americana quanto à constituição dos itens que formam as escalas e variância explicada por cada factor.

De facto os itens número 11 (quando o teste começa o meu coração bate mais depressa), 14 (o meu estômago fica descontrolado antes dos testes) e 37 (algumas vezes dou

comigo a tremer antes ou durante o teste), originalmente constituintes do factor Sintomas Somáticos saturam na amostra portuguesa o factor Tensão; por outro lado o item número cinco (fico paralisado quando penso num teste que se está a aproximar) originalmente constituinte do factor Tensão satura na amostra portuguesa o factor Sintomas Somáticos. De igual modo os itens número 36 (quanto mais trabalho durante o teste mais confuso fico) e 39 (durante o teste imagino o modo como o teste está a correr aos outros), originalmente constituintes do factor Preocupação saturam na amostra portuguesa o factor Pensamentos Irrelevantes.

Quadro 4- Estrutura factorial do instrumento Reacções aos Testes após rotação varimax

	Factor 1- Tensão	Factor 2- Pensamentos Irrelevantes	Factor 3- Sintomas Somáticos	Factor 4- Preocupação
Item 16	.792			
Item 26	.678			
Item 15	.665			
Item 40	.604			
Item 11	.598			
Item 1	.555			
Item 22	.548			
Item 35	.546			
Item 6	.517			
Item 37	.509			
Item 14	.410			
Item 24		.785		
Item 38		.773		
Item 29		.764		
Item 12		.762		
Item 18		.728		
Item 3		.684		
Item 32		.667		
Item 28		.584		
Item 7		.430		
Item 36		.341		
Item 39		.339		
Item 17		.319		
Item 23			.604	
Item 19			.587	
Item 25			.517	
Item 31			.514	
Item 5			.450	
Item 30			.426	
Item 9			.380	
Item 4			.362	
Item 10			.348	
Item 2				.562
Item 34				.546
Item 27				.508
Item 21				.494
Item 20				.493
Item 33				.432
Item 8				.341
Item 13				-.164

Considerando por um lado que o conteúdo expresso dos mesmos torna compreensível a troca efectuada (até porque a diferenciação entre tensão/sintomas sintomáticos e preocupação/pensamentos irrelevantes é por vezes muito ténue), optou-se pela sua manutenção provisória nos factores da amostra portuguesa. De referir que no estudo efectuado por Baptista (Baptista *et al*, 1988) com estudantes universitários portugueses, os itens 11, 14 e 37 saturaram igualmente, tal como neste estudo, o factor Tensão. A decisão definitiva da manutenção desses itens dependerá da sua contribuição para a consistência interna da escala.

Mais difícil será justificar a inclusão do item nove (quando estou a fazer um teste dou por mim a pensar quanto as outras pessoas são mais inteligentes do que eu) originalmente constituínte do factor Preocupação, no factor Sintomas Somáticos, e do item 33 (sinto-me em pânico durante os testes) originalmente constituínte do factor Tensão no factor Preocupação. Só serão mantidos se a sua supressão afectar negativamente o valor da escala. De referir que no estudo efectuado por Baptista (Baptista *et al*, 1989) com estudantes universitários portugueses, o item 33 saturou igualmente o factor Preocupação. Será finalmente eliminado o item 13 (depois de um teste digo a mim próprio que se acabou tudo e fiz o melhor que pude) por este apresentar uma saturação inferior a .30 no respectivo factor, a não ser que a sua supressão faça baixar significativamente o valor do *alpha*.

(3) *Consistência interna*

A consistência interna do instrumento foi calculada através do índice *alpha* de Cronbach para cada uma das escalas factoriais da amostra portuguesa e para o total do questionário. O cálculo do valor do *alpha* e o tratamento dos dados foi realizado sem o item 13 já que este apresentou uma saturação inferior a .30 no factor, e cumulativamente, baixava significativamente o valor do *alpha*. Os valores do *alpha* para as escalas formadas foram de .90 para a Tensão, .88 para os Pensamentos Irrelevantes, .81 para os Sintomas Somáticos e .79 para a Preocupação, e para o questionário completo foi de .90.

(4) Validade

Consideramos ainda importante efectuar a análise das correlações entre as subescalas do instrumento Reacção aos Testes e destas subescalas com o total do questionário, até para se poder efectuar a comparação com os dados obtidos por Baptista (Baptista *et al*, 1989).

Quadro 5: Análise das correlações entre as subescalas do questionário Reacções aos Testes

	Sintomas Sintomáticos	Tensão	Pensamentos Irrelevantes	Preocupação	Reacção aos Testes (Total Questionário)
Sintomas Sintomáticos	1,000	,672**	,419**	,584**	,852**
Tensão	,672**	1,000	,192**	,640**	,814**
Pensamentos Irrelevantes	,419**	,192**	1,000	,358**	,654**
Preocupação	,584**	,640**	,358**	1,000	,790**
Reacção aos Testes (Total Questionário)	,852**	,814**	,654**	,790**	1,000

Verificamos assim, tal como no estudo de Baptista (Baptista *et al*, 1989), que as correlações entre escalas variam amplamente: de .19 entre Pensamentos Irrelevantes e Tensão, de .36 entre Pensamentos Irrelevantes e Preocupação, e de .42 entre Pensamentos Irrelevantes e Sintomas Somáticos; de .64 entre Tensão e Preocupação e de 0.67 entre Tensão e Sintomas Somáticos; e ainda de .58 entre Preocupação e Sintomas Somáticos. Assim entre as subescalas a Tensão apresenta as correlações mais elevadas, nomeadamente com a Preocupação os Sintomas Somáticos. Ao contrário, a subescala Pensamentos Irrelevantes tem as correlações mais baixas da matriz com os Sintomas Somáticos, a Preocupação e a Tensão. As correlações mais elevadas verificam-se entre as subescalas e o Total do questionário: variando de .65 entre Pensamentos Irrelevantes e o Total, .81 a Tensão e o Total; .85 entre os Sintomas Sintomáticos e o Total; e por fim .79 entre Preocupação e Nota total.

Estes resultados são no geral muito similares aos resultados obtidos por Baptista (Baptista *et al*, 1989) embora as correlações obtidas no presente estudo, nas escalas entre si e entre esta e a nota total, sejam ligeiramente mais fortes do que as do já referido estudo. Esses valores que não ultrapassam .67, não põe contudo em causa a validade discriminativa das escalas. A única diferenciação de relevo é que neste estudo a escala que maior correlação tem com o total do questionário é a escala Sintomas Sintomáticos, enquanto no estudo de Baptista era a escala Preocupação.

A análise conjunta dos resultados da análise factorial e da consistência interna das escalas fundamentou a tomada de decisão quanto à composição das escalas de reacção aos testes (ver Quadro 5). A supressão dos itens 11, 14, 37, 5, 36, 39, 9 e 33 afectam negativamente os valores do alfa das respectivas escalas, pelo que serão mantidos. Tal não é o caso do item 13 cuja manutenção faria baixar a consistência interna da escala, o que justifica a sua eliminação.

Os resultados da consistência interna das escalas do R.T., através do coeficiente *alpha* de Cronbach, demonstram que, na generalidade, as várias escalas apresentam uma boa consistência interna, com valores de *alpha* superiores a 0.81.

Quadro 5- Constituição final das escalas factoriais – percentagem da variância explicada e coeficiente *alpha*

Factores	Itens	Percentagem da Variância Explicada	<i>Alpha</i>	<i>Alpha</i> da Escala Total
Factor 1- Tensão	1, 6, 11, 14, 15, 16, 22, 26, 35, 37, 40 (11 itens)	13 %	.897	.896
Factor 2- Pensamentos Irrelevantes	3, 7, 12, 17, 18, 24, 28, 29, 32, 36, 38, 39 (12 itens)	12,8 %	.877	
Factor 3- Sintomas Somáticos	4, 5, 9, 10, 19, 23, 25, 30, 31 (9 itens)	8,7 %	.811	
Factor 4- Preocupação	2, 8, 20, 21, 27, 33, 34 (7 itens)	7,5 %	.789	

Apesar da estrutura em quatro factores explicar somente 47% da variância dos resultados (42% após rotação), a boa capacidade de discriminação dos itens, a convergência entre a estrutura factorial encontrada neste estudo e a evidenciada em estudos anteriores com amostras diferentes, e a boa consistência interna das escalas factoriais, levam-nos a considerar este instrumento como um instrumento adequado para a avaliação da ansiedade nos testes em estudantes portugueses do 12º ano de escolaridade.

4.4.3- O CISS (de Endler & Parker, 1990)- Inventário de Coping para Situações Stressantes

4.4.3.1- Descrição do instrumento e das razões que justificaram a sua escolha

O *Coping Inventory for Stressful Situations* (CISS de Endler e Parker, 1990) foi desenvolvido para avaliar e validar estilos preferidos de *coping*, isto é, estratégias tipicamente usadas no *coping* com situações geradoras de *stress*. A conceptualização de estilos de *coping* que lhe serve de referencial distingue-se contudo de toda uma pesquisa do *coping* como um traço. Considera-se que, embora os indivíduos possam adoptar preferencialmente determinados estilos de *coping* para lidar com situações problemáticas, constrangimentos e exigências situacionais podem levá-los a utilizar estratégias normalmente não adoptadas (Endler e Parker, 1990). O CISS tem assim como quadro referencial de base um modelo interaccional do *stress*, ansiedade, e *coping*. A preocupação dos autores, derivada de uma análise da interacção entre variáveis pessoais e situacionais em feedback contínuo, centra-se no modo como as pessoas procuram lidar habitualmente com esse mesmo *stress* e ansiedade, e as repercussões dessas acções diferenciadas no seu bem estar físico e psicológico.

O CISS é um instrumento de avaliação de fácil aplicação, constituído por 48 itens, que apresenta uma versão para adolescentes e outra para adultos. Os sujeitos respondem a cada

item usando uma escala de *Likert* de cinco pontos, que avalia a frequência de utilização de cada estratégia entre “Nunca” e “Muitíssimo”. É considerado uma medida multidimensional dos estilos de *coping*, já que apresenta três escalas básicas que avaliam três tipos de estratégias distintas de *coping*: as estratégias de *coping* orientadas para a tarefa (16 itens), as estratégias de *coping* orientadas para a emoção (16 itens), e ainda as estratégias de *coping* orientadas para o evitamento (16 itens). Esta última escala (evitamento) encontra-se também subdividida em duas subescalas, a *distração* (8 itens) e a *diversão social* (5 itens); os três itens restantes da escala de evitamento não são pontuáveis nestas duas subescalas.

A primeira dimensão avaliada (o *coping* orientado para a tarefa) caracteriza-se assim por esforços directamente orientados para a resolução do problema, pela sua reestruturação cognitiva ou tentativas de alterar a situação; inclui itens como “analisar o problema antes de reagir”.

A segunda dimensão (o *coping* orientado para a emoção) caracteriza-se por reacções emocionais auto-orientadas; o objectivo (muitas vezes não alcançado) é a redução do *stress* e as reacções incluem as respostas emocionais (culpo-me por ser demasiado emotivo, culpo-me por adiar o estudo, fico furioso), a auto-preocupação e a fantasia (sonho acordado). Nalguns casos a reacção intensifica de facto o *stress* (fico muito preocupado, torno-me muito tenso).

A terceira dimensão (o *coping* orientado para o evitamento) caracteriza-se por actividades e mudanças cognitivas cujo objectivo é o evitamento da situação *stressante*. Tal pode ser conseguido através da *distração* da pessoa com outras tarefas ou situações, ou ainda através da *diversão social* como uma forma de reduzir o *stress*. A dimensão inclui assim itens como “tirar algum tempo livre e afastar-me da situação”.

Os autores justificam ainda não ter incluído separadamente uma dimensão de *apoio social* por a conceptualizarem como uma importante variável mediadora das três estratégias anteriormente referenciadas, e não como uma dimensão específica de *coping*. Consideram assim que o apoio social atravessa todas as três dimensões referenciadas, mas interage de

forma diferente com cada uma, de maneira a facilitar a gestão e redução do *stress*: “A adequação de estratégias orientadas para a tarefa dependem muitas vezes da ajuda e informação fornecida por uma rede de suporte social. Assim, e com respeito ao *coping* orientado para a tarefa, o apoio social é orientado para o problema e está relacionado com a procura de informação. Com respeito a estratégias orientadas para a emoção, o apoio social joga um importante papel já que providencia ajuda para o suporte e regulação emocional. Similarmente, com estratégias de evitamento, o apoio social pode fornecer oportunidades para a diversão social e o escape. Estar com outras pessoas pode ser uma maneira de evitar os próprios problemas” (Endler & Parker, 1990, pg 34).

A versão adulta do CISS foi aplicada a uma amostra de 1779 sujeitos norte-americanos de ambos os sexos, enquanto a versão adolescente foi aplicada a 817 sujeitos norte-americanos de ambos os sexos (504 dos quais com idades compreendidas entre 16 e 18 anos). O CISS foi aplicado ainda a 302 pacientes psiquiátricos. Os resultados para cada amostra (e ainda estudos diferenciais com base no sexo) evidenciam estruturas factoriais idênticas assim como altos níveis de consistência interna. Relativamente à consistência interna da versão adolescente, Endler e Parker reportam para as cinco subescalas do CISS coeficientes alfa entre .75 e .92; valores que se situam entre .80 e .92 se considerarmos apenas as três escalas básicas. (Endler e Parker ,1990)

O CISS foi ainda alvo de vários estudos exploratórios com as várias amostras (Endler e Parker, 1990). Os resultados sugerem que o *coping* orientado para a emoção está altamente relacionado com sentimentos de angústia, psicopatologia e somatização, enquanto o *coping* orientado para a tarefa e para o evitamento parecem não estar relacionados com essas variáveis. Possíveis diferenças de género foram também investigadas: constatou-se que as mulheres obtinham pontuações significativamente mais altas que os homens na escala de *coping* orientado para a emoção; obtinham ainda pontuações mais altas do que os homens na

escala de *coping* orientado para o evitamento (e respectivas subescalas). Relativamente à escala de *coping* orientado para a tarefa as diferenças de género eram menos consistentes (Endler e Parker, 1990).

Estudos de correlação entre o *CISS* e o *Ways of Coping Questionnaire* (WCQ; Folkman & Lazarus, 1985) evidenciam correlações moderadas entre a escala *coping* centrado na tarefa do *CISS* e a escala focada no problema do WCQ, bem como entre a escala centrada na emoção do *CISS* e grande parte das seis subescalas focadas na emoção do WCQ; várias das subescalas do *coping* centrado na emoção do WCQ também se correlacionam baixa a moderadamente com a escala *coping* centrado no evitamento do *CISS*. A escala *procura de apoio social* do WCQ correlaciona-se moderadamente com a subescala diversão social do *CISS* (Endler e Parker, 1990).

A opção por este instrumento baseou-se em várias razões. A primeira diz respeito à conceptualização do *coping* inerente ao instrumento que o considera como uma resposta a acontecimentos geradores de *stress*, num processo dinâmico de interacção entre o sujeito e a situação; a segunda prende-se com o facto de discriminar três dimensões distintas de *coping* nomeadamente a dimensão “evitamento” nem sempre abrangido por outros instrumentos; a terceira baseia-se nas boas qualidades psicométricas que o instrumento apresenta e que contrasta com os problemas psicométricos evidenciados por outras escalas. Analisar-se-ão de seguida as qualidades psicométricas de adaptação portuguesa do *CISS*.

4.4.3.2- Adaptação do instrumento e avaliação das suas qualidades psicométricas

Após tradução (e retroversão) da versão para adolescentes do *CISS*, a forma portuguesa do instrumento foi submetida a uma reflexão falada de forma a verificar a compreensão unívoca dos seus itens e a sua validade facial. A reflexão foi efectuada junto de

um grupo de 12 estudantes do 12º ano, entrevistados individualmente, os quais revelaram algumas dificuldades de compreensão de alguns itens.

Deste modo, tendo o cuidado de não se alterar o conteúdo/forma original dos itens, procedeu-se à reformulação dos mesmos especificando entre parênteses o seu significado. Por exemplo: o item 21 original “determino um curso de acção e sigo-o” foi transformado em “determino um curso de acção (planeio o que vou fazer) e sigo-o”. Alterações deste tipo permitiram obter itens claros e univocamente compreendidos pelos estudantes de 12º ano.

Foram também alteradas ligeiramente as directrizes do cabeçalho referente às instruções de molde a adaptá-las ao objectivo do estudo em causa. De facto, o estudo de adaptação do CISS surgiu da necessidade de aferição das estratégias de *coping* mais frequentemente utilizadas pelos alunos quando se encontram em período de testes e exames escolares difíceis, preocupantes e geradores de *stress* e ansiedade. Ora, a versão original incidia sobre as situações difíceis em geral. Passou-se então de um pedido de pontuação da frequência com que os sujeitos utilizam determinadas estratégias “*quando se encontram em situações difíceis, preocupantes e geradoras de stress e ansiedade*” (situações ansiogénicas inespecíficas), para um pedido de pontuação da frequência com que os sujeitos utilizam essas mesmas estratégias “*quando se encontram em período de testes e exames escolares difíceis, preocupantes e geradoras de stress e ansiedade*” (situação ansiogénica específica). Reduziu-se ainda a escala de 5 para 4 alternativas de resposta com o objectivo de diminuir a desejabilidade social, evitando uma escolha sistemática para a alternativa mediana de resposta. Após introdução destas alterações, o CISS foi administrado colectivamente a uma amostra de 450 alunos do 12º ano de escolaridade.

(1) Poder discriminativo

Após a análise das respostas ter revelado uma boa capacidade de discriminação dos itens (já que se assiste a uma distribuição relativamente equilibrada dos resultados pelas várias alternativas de resposta), procedeu-se ao estudo da estrutura factorial do questionário.

(2) Estrutura factorial

Os 48 itens do CISS foram submetidos a uma análise em Eixos Factoriais Principais, seguida de uma rotação varimax. A aplicação da regra de Kaiser (valores próprios superiores à unidade) conduziu a uma primeira solução de onze factores responsáveis por 55,7 % da variância total do modelo, solução esta dificilmente interpretável. Visto que os primeiros três factores pelos valores próprios apresentados, se diferenciavam claramente dos demais valores próprios, pediu-se uma solução em três factores que permitia uma melhor comparação com a escala original. Os três factores explicam 37,9% da variância total (29.8% após rotação).

Assim, o primeiro factor, *Coping* Orientado para o Evitamento, explica 12,2% da variância comum; o segundo factor, *Coping* Orientado para a Tarefa explica 10,1% da variância e o terceiro factor *Coping* Orientado para a Emoção explica 7,5% da variância.

Os três factores são saturados pelos itens que pertencem às dimensões correspondentes no questionário original, tendo-se constatado apenas uma troca de dois itens entre o factor *Coping* Orientado para a Tarefa e o factor *Coping* Orientado para a Emoção. Na amostra Portuguesa o item 30 “Preocupo-me com o que vou fazer”, originalmente constituinte do factor *Coping* Orientado para a Emoção, satura o factor *Coping* Orientado para a Tarefa; o item 41 “Controlo a situação”, originalmente constituinte do factor *Coping* orientado para a Tarefa, satura negativamente o factor *Coping* orientado para a Emoção. (Ver Quadro 6)

Torna-se, contudo, compreensível a troca efectuada entre o item 30 e o 41 na estrutura factorial encontrada na amostra Portuguesa. Se atendermos ao conteúdo expresso dos itens verificamos que a expressão “Preocupo-me com o que vou fazer” (item 30) parece apelar de facto a uma orientação para tarefa e não para a emoção (tal poderá ser explicado pela enorme diferenciação que se estabelece na língua portuguesa entre *fazer* e *sentir*); por outro lado, a expressão “Não controlo a situação” (item 41 invertido), originalmente constituinte do factor tarefa, é de facto inespecífica e ambígua o suficiente de molde a permitir a sua integração e saturação no factor emoção (o não controle da situação pode ser encarado em termos

emocionais). Propõe-se assim a manutenção destes itens nas escalas factoriais que saturam, a não ser que esta manutenção faça baixar a consistência interna das escalas.

Quadro 6- Estrutura factorial do CISS após rotação varimax

ITENS	Factor		
	1	2	3
Item 29	,728		
Item 23	,678		
Item 32	,643		
Item 31	,588		
Item 40	,584		
Item 12	,555		
Item 18	,548		
Item 44	,525		
Item 48	,508		
Item 4	,507		
Item 3	,476		
Item 11	,446		
Item 37	,443		
Item 9	,402		
Item 20	,392		
Item 35	,373		
Item 47		,632	
Item 10		,594	
Item 26		,593	
Item 2		,581	
Item 1		,555	
Item 27		,543	
Item 43		,537	
Item 42		,529	
Item 6		,503	
Item 36		,496	
Item 21		,492	
Item 24		,488	
Item 30		,455	
Item 39		,441	
Item 46		,403	
Item 15		,370	
Item 14			,666
Item 13			,666
Item 22			,643
Item 17			,607
Item 25			,586
Item 38			,567
Item 19			,557
Item 8			,457
Item 7			,429
Item 41			-,420
Item 16			,418
Item 34			,404
Item 45			,400
Item 28			,383
Item 5			,321
Item 33			,313

Seguidamente, para melhor explorar a multidimensionalidade do CISS, e de acordo também com o procedimento seguido por Endler e Parker (1990), procedeu-se a uma análise factorial de cada uma das três escalas identificadas. Em cada uma das escalas, analisadas separadamente, o primeiro factor apresentou valores próprios muito superiores aos demais, diferenciando-se claramente deles: com valores próprios de 5,1 (F1) para 1.4 (F2) na escala de *Coping* Orientado para o Evitamento; de 4.9 (F1) para 1.1 (F2) na escala de *Coping* Orientado para a Tarefa; e de 4,8 (F1) para 1.4 (F2) na escala de *Coping* Orientado para a Emoção. Os resultados sugerem assim que cada uma das três escalas é unidimensional .

Não se obtém, deste modo, a solução dos dois factores (*Coping* de Distração e *Coping* de Diversão Social) encontrada por Endler e Parker (1990) na escala *Coping* Orientado para o Evitamento. Numa tentativa de análise exploratória, os itens originais dos dois factores supramencionados misturavam-se, o que implica a não diferenciação desses mesmos factores no contexto Português.

(3) *Consistência interna*

No que concerne aos valores do coeficiente *alpha* para as três escalas factoriais desta amostra, obtiveram-se os seguintes resultados: 0,84 na escala *Coping* Orientado para o Evitamento, 0,85 na escala *Coping* Orientado para a Tarefa e 0,84 na escala *Coping* Orientado para a Emoção. Como a eliminação de qualquer item em cada escala faz baixar o valor do *alpha*, manter-se-á o número original de 16 itens por escala, não obstante a troca efectuada entre os dois itens (30 e 41) que apresentam pesos elevados fora das escalas originalmente descritas por Endler e Parker. A compreensão da troca observada, aliada à importância da manutenção de 16 itens em cada escala, ao bom poder discriminativo dos mesmos, e ao facto do *alpha* baixar se procedermos à eliminação de qualquer item, justifica assim a decisão de manutenção destes itens nos factores encontrados em contexto Português. (ver Quadro 7)

Os resultados do estudo da consistência interna das escalas do CISS, através do coeficiente *alpha* de Cronbach, demonstram que, na generalidade, as várias escalas apresentam uma boa consistência interna, com valores de *alpha* superiores a 0.83. Foi também confirmada a estrutura multidimensional da escala, já que a estrutura factorial obtida em contexto Português é bastante similar à estrutura factorial original do CISS, evidenciando as mesmas três dimensões básicas dos estilos de *coping*: o *coping* orientado para a tarefa, o *coping* orientado para a emoção e ainda o *coping* orientado para o evitamento, apesar de dois itens (30 e 41) saturarem escalas diferentes das originais.

Estabelece-se ainda uma diferenciação dos resultados da amostra portuguesa face à norte-americana quanto à dimensionalidade da escala Evitamento: no contexto Português esta não se subdivide em duas subescalas, evidenciando um carácter unidimensional. Tal poder-se-á justificar pela importância que na adolescência se reveste o relacionamento interpessoal. Nesta fase de desenvolvimento, a distração dos sujeitos de uma situação é não só conseguida através do investimento noutras tarefas, mas também através da própria diversão social (nomeadamente entre pares); por outro lado a diversão social como forma de redução de ansiedade e afastamento da situação ameaçadora é caracterizada muitas vezes por um investimento comum em tarefas lúdico-recreativas. Estas duas dimensões aparecem assim naturalmente associadas, pelo que a sua não diferenciação face ao objectivo comum de evitamento torna-se deveras compreensível.

Quadro 7: Constituição Final das Escalas Factoriais e Coeficiente *Alpha*

Factores	Itens	<i>Alpha</i>
Factor 1- <i>Coping</i> Orientado para o Evitamento	29, 23, 31, 32, 40, 12, 18, 44, 48, 4, 3, 11, 37, 9, 20, 35	0.84
Factor 2- <i>Coping</i> Orientado para a Tarefa	47, 10, 26, 2, 1, 27, 43, 42, 6, 36, 21, 24, 30, 39, 46, 15	0.85
Factor 3- <i>Coping</i> Orientado para a Emoção	14, 13, 22, 17, 25, 38, 19, 8, 7, 41, 16, 34, 45, 28, 5, 33	0.84

Confirma-se assim que a versão Portuguesa para adolescentes do CISS é um instrumento fiel e válido para avaliar os estilos de *coping* de estudantes portugueses do 12º ano face a um período de testes e exames escolares difíceis, preocupantes e geradores de *stress* e ansiedade (situação ansiogénica específica)⁽¹³⁾.

4.4.4- Subescala “ Disciplinas Escolares” da Escala de Avaliação do Conceito de Si Próprio (SDQ III) de Marsh (1984)

4.4.4.1- Descrição do instrumento e das razões que justificaram a sua escolha

O SDQ III é o último de uma série de três instrumentos de avaliação do auto-conceito, de origem australiana para pré-adolescentes (SDQ I), adolescentes (SDQ II) e jovens adultos (SDQ III). Foi construído por Marsh *et al* (1984) e baseia-se no modelo hiérarquico e multidimensional do auto-conceito de Shavelson *et al* (1976). Avalia treze dimensões do auto-conceito que se organizam em três grandes facetas: o autoconceito académico, que compreende três dimensões específicas (Matemática, Língua Materna, Disciplinas Escolares); o autoconceito não académico, que compreende nove dimensões específicas (Aparência física, Competência Física, Estabilidade Emocional, Relações com os Pais, Relações com os Pares do Mesmo Sexo, Relações com os Pares do Sexo Oposto, Honestidade/Fiabilidade, Resolução de Problemas, Valores Espirituais/Religião); e o auto-conceito global. É constituído por 136 itens, metade dos quais são formulados na negativa, relativamente aos quais os sujeitos exprimem o seu grau de concordância numa escala de Likert de oito pontos (que varia entre “concordo totalmente” e “discordo totalmente”) (Faria e Fontaine, 1992).

⁽¹³⁾ É de reparar contudo que esta adequação não pode ser generalizada para situações ansiogénicas gerais (tal como está concebido e validado, de resto, o instrumento original) necessitando de estudos posteriores para tal.

Embora a adaptação do SDQ III (Faria e Fontaine, 1992) tenha evidenciado o factor Matemática como a dimensão mais importante do autoconceito académico e a mistura de variáveis relacionadas com o Autoconceito Académico Língua Materna e Disciplinas Escolares, optou-se neste estudo apenas pela administração da subescala Disciplinas escolares por se considerar ser a mais adequada e abrangente face a diversidade dos alunos da amostra: nesta amostra os alunos provêm quer de áreas mais científicas em que a Matemática é mais valorizada quer de áreas como Humanidades em que a importância da Língua Materna é mais relevante .

A opção por esta escala do instrumento baseou-se ainda no carácter sucinto da subescala Disciplinas Escolares (tem um total de apenas 10 itens) que garantiam a facilidade e rapidez de aplicação e nas boas qualidades psicométricas do instrumento em geral. De facto, estudos realizados por Marsh (1989), com estudantes no fim da adolescência e jovens adultos, evidenciaram a boa consistência interna das subescalas do SDQ III (superior a 0.80), a distinção entre as várias dimensões do autoconceito e a sua estrutura hierárquica.(Faria & Fontaine, 1992). A adaptação do SDQ (Faria & Fontaine, 1992) a uma amostra de 691 estudantes universitários portugueses confirmou a estrutura factorial inicial do instrumento bem como a consistência interna das suas escalas (valores de *alpha* de Cronbach entre 0.74 e 0.94). A subescala que se vai utilizar, Autoconceito de Competência nas Disciplinas Escolares, distingue-se claramente das outras e apresentou um valor de *alpha* de 0.92 na amostra australiana e de 0.80 na amostra portuguesa (Faria & Fontaine, 1992).

4.4.4.2 Adaptação do instrumento e avaliação das suas qualidades psicométricas

No presente estudo decidiu-se acrescentar à escala original “Disciplinas Escolares” da Versão Portuguesa do SDQ III, uma segunda escala em tudo semelhante à primeira, mas que solicita as respostas aos itens tendo apenas em conta as disciplinas que os sujeitos, caso

concorram ao ensino superior, pensam utilizar como provas de ingresso. Tal inovação surge devido ao peso que o sistema de acesso português ao ensino superior atribui às provas específicas, o que poderá levar a que o autoconceito académico face a estas disciplinas específicas tenha um peso particularmente elevado no que diz respeito ao autoconceito académico em geral (á semelhança do que acontece com a Língua Portuguesa e a Matemática em anos anteriores).

Sendo assim o instrumento será formado por duas pela subescalas, a subescala original (disciplinas escolares) e a subescala específica (disciplinas escolares específicas). Os itens E1v1 a E1v10 fazem parte da primeira subescala, os E2v1 a E2v10 da segunda (ver anexo 5).

Foi também feita uma alteração na escala de *Likert*, que passou de oito para quatro alternativas de resposta (que varia entre “concordo totalmente” e “discordo totalmente”). Tal alteração procurou uniformizar a amplitude das escalas de resposta dos diferentes instrumentos, aumentando a velocidade de resposta e evitando assim o cansaço provocado pela mudança de modalidades de resposta.

O instrumento foi administrado colectivamente, conjuntamente com outros, a uma amostra de 450 alunos do 12º ano de ambos os sexos .

A análise das qualidades psicométricas do instrumento consistiu no estudo do poder discriminativo dos itens, da estrutura factorial e da consistência interna com base nos resultados desta administração.

(1) Poder discriminativo

O instrumento revelou possuir um razoável poder discriminativo dos itens na medida em que se assiste a uma distribuição relativamente equilibrada dos resultados pelas várias alternativas de resposta; contudo cinco itens (e1v1, e1v4, e1v8, e2v1 e e2v3) apresentam-se

pouco discriminativos já que concentram uma percentagem de respostas superior a 65 numa das alternativas de resposta.

(2) Estrutura factorial

A aplicação da regra de Kaiser (valores próprios superiores à unidade) conduziu a uma primeira solução de cinco factores responsáveis por 68,5 % da variância total. Verifica-se, contudo, que o primeiro factor apresenta valores próprios muito superiores aos demais, diferenciando-se claramente deles: 7.4 (F1) para 2.1 (F2); este factor, que explica 36,9 % da variância é saturado por todos os itens: Apenas três itens (e1v1, e1v10, e2v10) saturam mais intensamente outros factores.

Quadro 8 : Estrutura Factorial do Instrumento

	Factor 1
E2v8	-.771
E2v9	.737
E2v5	.729
E2v4	-.706
E2v3	.689
E2v7	.669
E2v2	-.661
E2v6	-.628
E1v4	-.590
E1v8	-.588
E1v3	.575
E1v5	.558
E1v9	.557
E2v1	.546
E1v7	.491
E1v2	-.448
E1v6	-.422
E2v10	-.382
E1v1	.303
E1v10	-.250

A análise factorial com a amostra de 12º ano confirmou o carácter unidimensional da escala de autoconceito. Procedeu-se ainda a uma análise factorial de cada uma das escalas em separado (ver Quadro 9 e 10). Quer na escala “Disciplinas Escolares” quer na escala

“Disciplinas Escolares Específicas” a aplicação da regra de Kaiser (valores próprios superiores à unidade) conduziu a uma primeira solução de dois factores responsáveis, respectivamente, por 52,9% e 62,7 % da variância total. Contudo, e em cada uma das escalas, o primeiro factor é saturado por todos os itens e diferencia-se claramente do segundo, com valores próprios que passam de 3,7 (F1) para 1.6 (F2) na escala de Disciplinas Escolares; e de 5,2 (F1) para 1.1 (F2) na escala de Disciplinas Escolares Específicas. Na primeira escala, o primeiro factor explica 37,3% da variância e na segunda 51,7%. Os resultados confirmam assim a unidimensionalidade de cada subescala.

Quadro 9: Estrutura Factorial da Subescala Disciplinas Escolares

	Factor 1
E1v3	.684
E1v5	.655
E1v9	.637
E1v8	-.691
E1v4	-.617
E1v7	.573
E1v2	-.519
E1v6	-.484
E1v1	.320
E1v10	-.277

Quadro 10: Estrutura Factorial da Subescala Disciplinas Escolares Específicas

	Factor 1
E2v8	-.797
E2v9	.755
E2v3	.747
E2v5	.743
E2v4	-.723
E2v7	.717
E2v2	-.706
E2v6	-.624
E2v1	.567
E2v10	-.338

(3) *Consistência interna*

A consistência interna do instrumento foi calculada através do coeficiente *alpha* de Cronbach para cada uma das subescalas e para a escala global. O valor do *alpha* para a escala

de Disciplinas Escolares foi de 0.79 (0.81 sem o e1v10), para a escala de Disciplinas Escolares Específicas foi de 0.89 (0.90 sem o e2v10), e para o questionário completo foi de .90.

Apesar do *alpha* subir um pouco sem os itens e1v10 “Nunca conseguiria obter prémios ou distinções escolares mesmo que trabalhasse arduamente” e e2v10 “Nunca conseguiria obter prémios ou distinções escolares nessas disciplinas mesmo que trabalhasse arduamente”, optamos pela manutenção desses itens por duas razões: a manutenção na íntegra da escala original e o aspecto específico avaliado pelos itens, enriquecedor para o estudo em questão. Optou-se ainda pela manutenção das duas subescalas (ao invés de se optar unicamente pela escala original) porque apesar de ambas revelarem correlações elevadas entre si (.609) a correlação do questionário completo é maior com a escala Disciplinas Escolares Específicas (.917) do que com a escala Disciplinas Escolares (.875); tal não será de estranhar face ao peso que as disciplinas específicas ganharam no que diz respeito ao acesso ao ensino superior, o que necessariamente tem repercussões no autoconceito académico.

Tendo em conta as qualidades psicométricas do instrumento, parece-nos ser adequada a sua utilização para a avaliação do autoconceito nas disciplinas escolares em estudantes portugueses do 12º ano de escolaridade, incluindo, além das disciplinas escolares em geral também as prováveis disciplinas “específicas”.

4.4.5- Questionário de Avaliação Cognitiva da Percepção de Ameaça (ACPA)

4.4.5.1- Descrição do instrumento e das razões que justificaram a sua construção

A construção de um questionário de Avaliação Cognitiva da Percepção de ameaça no 12º ano derivou não só da não existência de questionários específicos neste domínio, mas

também da necessidade da produção de um instrumento que se adequasse aos objectivos da investigação em causa. Partiu-se do pressuposto que a avaliação cognitiva feita pelos alunos traduzir-se-ia possivelmente numa percepção de ameaça diferencial por parte dos mesmos, o que, de acordo com as hipóteses anteriormente abordadas potencializaria nalguns alunos os efeitos da ansiedade debilitante.

Na conceptualização do questionário, adquiriu primordial importância a teoria de Lazarus (cf. 1.1 capítulo 2) nomeadamente na definição dos conceitos de percepção de ameaça e de avaliação cognitiva primária e secundária.

Adquiriu-se assim a ideia da necessidade de se construir um instrumento que englobasse duas dimensões distintas :

- a) Avaliação Cognitiva Primária (a que chamaríamos Percepção de Ameaça Primária), que permitiria analisar o modo como os alunos avaliam os acontecimentos potencialmente geradores de ameaça; tal implica assim a avaliação do potencial perigo que representam as exigências situacionais, externas e internas, para o bem estar pessoal do indivíduo.
- b) Avaliação Cognitiva Secundária (a que chamaríamos Percepção de Recursos), que permitiria analisar o modo como os alunos avaliam os seus recursos pessoais e potencial de confronto para lidar com as exigências colocadas.

4.4.5.2- Construção do instrumento e avaliação das suas qualidades psicométricas

A construção dos itens do questionário inspirou-se nas leituras dentro do domínio, bem como na experiência acumulada com o contacto, durante vários anos, com os alunos de 12º ano enquanto psicóloga em contexto escolar, e ainda nos estudos efectuados por Cruz (1994, 1996, 1998) sobre as fontes de Percepção de Ameaça na alta competição desportiva.

Pretendeu-se assim construir um instrumento que permitisse analisar a percepção dos alunos sobre as potenciais fontes geradoras de ameaça no 12º ano (avaliação cognitiva primária ou percepção de ameaça primária), e ainda sobre os recursos pessoais e potencial de confronto que os alunos julgam possuir (avaliação cognitiva secundária ou percepção de recursos) para lidar com essa potencial ameaça.

Assim o instrumento, na sua conceptualização teórica, seria subdividido em duas partes:

I Parte - Avaliação Cognitiva Primária (Percepção de Ameaça Primária): implicaria teoricamente itens referentes à avaliação cognitiva das exigências situacionais, a avaliação cognitiva das exigências pessoais e a percepção global da ameaça sentida face aos testes em geral e provas específicas em particular;

II Parte - Avaliação Cognitiva Secundária (Percepção de Recursos): implicaria teoricamente itens referentes à avaliação da percepção de controle sobre o processo de entrada no ensino superior, sobre as situações de teste e exames e na realização de provas de ingresso (específicas); incluiria ainda às expectativas de eficácia quanto à entrada no ensino superior, à obtenção de bons resultados em situações de teste e exames e nas provas de ingresso (específicas), bem como às atribuições causais.

Uma primeira versão do instrumento, formada por 30 itens, foi submetida a uma reflexão falada de forma a verificar a compreensão unívoca dos seus itens e a sua validade facial. A reflexão foi efectuada junto de um grupo de 12 estudantes do 12º ano, entrevistados individualmente, os quais não revelaram dificuldades de compreensão dos itens. Obteve-se assim um instrumento clara e univocamente compreendido pelos estudantes

O instrumento foi administrado colectivamente, conjuntamente com outros, a uma amostra de 450 alunos do 12º ano de ambos os sexos .

A análise das qualidades psicométricas do instrumento baseou-se sobre dados obtidos a partir desta administração colectiva e consistiu no estudo do poder discriminativo dos itens, da estrutura factorial e da consistência interna.

(1) Poder discriminativo

O questionário revelou possuir um bom poder discriminativo dos itens na medida em que se assiste a uma distribuição relativamente equilibrada dos resultados pelas várias alternativas de resposta, com excepção do item a4v9 que concentrou uma percentagem de respostas superior a 65% (74,2%), numa das alternativas de resposta. Este item não foi eliminado nesta fase, por se esperar os resultados da análise factorial e da consistência interna para se proceder a uma análise global da necessidade de manutenção ou supressão do mesmo.

(2) Estrutura factorial

Os 30 itens foram então submetidos a uma análise factorial por eixos principais, sujeita a rotação varimax. A aplicação da regra de Kaiser (valores próprios superiores à unidade) conduziu a uma primeira solução de doze factores responsáveis por 63,8 % da variância total do modelo, solução esta dificilmente interpretável.

Após estudo de análises factoriais exploratórias com menor número de factores, a estrutura em oito factores pareceu ser aquela que permitiu uma melhor interpretação psicológica dos factores, explicando uma percentagem razoável da variância dos resultados: obteve-se uma explicação de 53,2% (44,9 após rotação) da variância total. (ver quadro 11)

Quadro 11: Estrutura Factorial do Instrumento ACPA após rotação varimax

ITENS	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Factor 8
a3	-.647							
a1v1	-.639							
a5	.620							
a6	.583							
a2v10	.551							
a2v1	.479							
a2v4,	.475							
a2v15	.412							
a2v3	.400							
a4v2	.393							
a4v9	.362							
a2v11	.354							
a2v2	.308							
a4v8		.763						
a4v7		.751						
a8		.605						
a7		.573						
a2v13			.686					
a2v14			.656					
a2v7			.578					
a2v5			.499					
a2v6			.398					
a4v1			.377					
a2v9			.346					
a2v8			.239					
a2v12			.202					
b2v2				.789				
b2v1				.750				
b2v3				.727				
b2v4				.595				
b2v5				.535				
b1v3					.844			
b1v2					.821			
b1v4					.666			
b1v1					.455			
a4v4						.814		
a4v5						.707		
a4v3						.583		
a4v6						.383		
b3v2							.824	
b4v2							.815	
b3v1								.715
b4v1								.685

O primeiro factor, designado globalmente por Ameaça face à Avaliação (que engloba fontes pessoais e situacionais gerais, centradas na avaliação objectiva), explica 16,8% da variância (9% após rotação). O segundo factor, designado globalmente por Ameaça face ao Ingresso (que engloba fontes pessoais e gerais, centradas na ameaça específica quanto ao ingresso), explica 11,7% da variância (6,7% após rotação). O terceiro factor, designado

globalmente por Ameaça face à Incerteza, explica 5,3% da variância (6,3% após rotação). O quarto factor, designado globalmente por Expectativas de Eficácia, explica 4,9 % da variância (6,3 % após rotação). O quinto factor, designado globalmente por Percepção de Controle, explica 4,2 % da variância (5,3 % após rotação). O sexto factor, designado globalmente por Ameaça face ao Ego (que engloba fontes pessoais de ameaça da autoestima /autoimagem do sujeito face aos outros), explica 3,8 % da variância (4,6 % após rotação). O sétimo factor, designado globalmente por Atribuição Causal Externa, explica 3,7% da variância (3,5 % após rotação). O oitavo factor, designado globalmente por Atribuição Causal Interna, explica 3,1 % da variância (3% após rotação).

(3) *Consistência Interna*

A consistência interna do instrumento foi calculada através do coeficiente *alpha* de Cronbach para cada um dos factores e para o total do questionário. Os itens a2v8, a2v9, a2v12 e a4v6, que apresentaram saturações baixas nos respectivos factores (0.24; 0,35; 0.20; 0.38), foram eliminados por se mostrarem pouco consistentes com os itens das escalas respectivas. Apesar de pouco discriminativo manteve-se o item a4v9, não só porque este mantém uma correlação elevada com a escala respectiva (0.41) mas porque a sua eliminação faria baixar o valor do *alpha* dessa mesma escala.

Assim, os valores do *alpha* para os factores 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 foram de .82, .83, .77, .85, .81, .78, .86 e .77 respectivamente, e para o questionário completo foi de .84 (após eliminação dos itens assinalados).

(4) *Segunda análise factorial e consistência interna*

Uma vez que, quer em termos de análise de dados, quer em função do próprio racional teórico, era importante testar a validade da divisão do questionário em termos de avaliação cognitiva primária (parte A) e avaliação cognitiva secundária (parte B) efectuou-se uma

segunda análise factorial em eixos principais, seguida de rotação varimax, impondo-se à estrutura uma solução em dois factores.

Quadro 12: Nova estrutura factorial do instrumento após rotação varimax

ITENS	Factor 1	Factor 2
a4v2	.563	
a1v1	-.542	
a6	.541	
a2v13	.540	
a4v1	.537	
a4v9	.531	
a5	.530	
a7	.529	
a4v8	.505	
a4v7	.502	
a2v5	.492	
a2v15	.482	
a3	-.479	
a8	.476	
a2v14	.458	
a2v7	.453	
a2v10	.449	
a2v6	.449	
a2v4	.442	
a4v3	.441	
a2v3	.416	
a2v2	.393	
a2v11	.383	
a2v1	.378	
a4v4	.361	
a4v6	.355	
b4v2	.341	
a4v5	.324	
b3v2	.316	
a2v9	.251	
a2v12	.156	
a2v8	.145	
b2v4		.765
b2v3		.723
b2v5		.663
b2v2		.573
b2v1		.567
b1v4		.474
b1v3		.417
b4v1		.402
b1v2		.402
b1v1		.385
b3v1		.375

O primeiro factor designado globalmente por Avaliação Cognitiva Primária ou Percepção de Ameaça Primária é saturado por todos os itens originais da parte A e pelos itens de atribuição causal externa originalmente constituintes da parte B. Mais uma vez, ao analisar

a estrutura factorial decidiu-se eliminar os itens a2v8, a2v9, a2v12 e a4v6 para o cálculo do valor do *alpha* e o tratamento dos dados, já que estes apresentaram saturações baixas no respectivo factor e cumulativamente baixam significativamente o valor do *alpha*. A consistência interna desta escala factorial é boa: obteve um valor de *alpha* de 0.88.

De considerar ainda que procedendo à análise factorial dos itens que saturam este primeiro factor obtivemos uma estrutura em cinco factores que correspondem exactamente (número e tipo de itens) aos factores 1,2,3,6 e 7 já referidos anteriormente

O segundo factor, designado globalmente por Avaliação Cognitiva Secundária ou Percepção de Recursos para lidar com a ameaça, inclui todos os itens originais da parte B menos os itens de atribuição causal externa. O valor de *alpha* desta escala factorial é de 0.83. De considerar ainda que, procedendo à análise factorial dos itens que saturam este segundo factor, obtivemos uma estrutura em três factores que correspondem exactamente (número e tipo de itens) aos factores 4, 5 e 8 já referidos anteriormente.

Foi assim confirmada a subdivisão do questionário em duas partes, corroborando a subdivisão teórica que presidiu à construção do questionário em avaliação cognitiva primária (percepção de ameaça primária) e secundária (percepção de recursos), até porque as duas partes do questionário revelam-se bastante consistentes.

Estabelece-se contudo uma pequena diferenciação quanto à constituição dos itens de cada parte já que os itens correspondentes a uma atribuição de causalidade externa aparecem como constituintes da parte A. Esta mudança torna-se no entanto compreensível se pensarmos que é nesta parte que se referem as fontes potencialmente geradoras da percepção de ameaça, o que se coaduna com uma atribuição de fontes de causalidade externa como responsáveis dos resultados dos testes e exames/provas de ingresso. Ora a parte B é baseada nos recursos que o sujeito julga possuir (ou não) para lidar com a percepção de ameaça, que se traduz pela percepção de controle e expectativas de eficácia, que se coadunam de facto, mais

consistentemente, com uma atribuição de causalidade interna. Considerar-se-á assim na análise dos dados esta constituição factorial dos itens. Verificou-se ainda que na parte B os factores encontrados foram exactamente iguais ás dimensões que teoricamente constituíam esta parte do questionário, enquanto que na parte A estabeleceram-se algumas diferenças: de facto, com excepção do factor seis Ameaça face ao Ego, (constituída unicamente por fontes de ameaça a nível pessoal), os itens associados ás dimensões teoricamente conceptualizadas de “avaliação cognitiva sobre as exigências situacionais”, e a “percepção global da ameaça sentida face aos testes em geral e provas específicas em particular” saturam neste caso diversos factores, não se agrupando nas três dimensões teóricas, inicialmente conceptualizadas.

Tal, no entanto, vem ressaltar o carácter interactivo destes domínios, já que a maior diversificação de factores encontrada acaba por se tornar não só coerente como enriquecedora. De facto, embora para o estudo empírico consideremos apenas a subdivisão do questionário em dois factores, a subdivisão em 8 factores é igualmente interessante na medida em que permite uma análise mais fina das diversas dimensões incluídas na percepção de ameaça. Além disso, o estudo da consistência interna das escalas extraídas da primeira análise factorial demonstra ser bastante satisfatória, com valores de *alpha* superiores a 0.76. Foram só eliminados quatro itens da construção original (a2v8, a2v9, a2v12 e a4v6) por apresentaram saturações baixas nos respectivos factores e cumulativamente baixarem significativamente o valor do *alpha* das respectivas escalas.

De considerar ainda que, apesar do questionário completo se revelar bastante consistente (obteve um valor de *alpha* de .84.), e originalmente termos pensado em designar a nota total do questionário⁽¹⁴⁾ (cujo valor será tanto mais alto quanto o sujeito aliar uma alta percepção de ameaça primária a uma baixa percepção de recursos) por Percepção de Ameaça Global, introduzindo-a como variável nas hipóteses do nosso estudo, após algum período de reflexão, consideramos que tal não seria correcto: de facto, todo o racional conceptual

associado à ideia de percepção de ameaça⁽¹⁵⁾, leva-nos a considerar que o termo Percepção de Ameaça Global traduziria o *balanço pessoal* que o sujeito faz da percepção de ameaça primária com os recursos que tem para lidar com ela, o que obviamente não é traduzido pela soma dos resultados obtidos nas duas partes do questionário; considerar-se-ão assim apenas os resultados da parte A e B de forma independente. A subdivisão do instrumento em duas partes, a constituição factorial de cada uma e os coeficientes *alpha* das escalas factoriais são apresentados nos quadros que se seguem (quadros 12 e 13)

Quadro 12: Parte A – Avaliação Cognitiva Primária ou Percepção de Ameaça Primária - Constituição Final das Escalas Factoriais e Coeficiente *Alpha*

Factores	Itens	Alpha	Alpha Total
Factor 1- Ameaça face à Avaliação	a3*, a1v1*, a5, a6, a2v10, a2v1, a2v4, a2v15, a2v3, a4v2, a4v9, a2v11, a2v2	.82	.88
Factor 2- Ameaça face ao Ingresso	a4v8, a4v7, a8, a7	.83	
Factor 3- Ameaça face à Incerteza	a2v13, a2v14, a2v7, a2v5, a2v6, a4v1	.77	
Factor 6- Ameaça face ao Ego	a4v4, a4v5, a4v3	.78	
Factor 7- Atribuição Causal Externa	b3v2, b4v2	.86	

*Foi invertida a cotação dos itens

Quadro 13: Parte B- Avaliação Cognitiva Secundária ou Recursos para Lidar com a Percepção de Ameaça - Constituição Final das Escalas Factoriais e Coeficiente *Alpha*

Factores	Itens	Alpha	Alpha Total
Factor 4- Expectativas de Eficácia	b2v2, b2v1, b2v3, b2v4, b2v5	.85	.83
Factor 5- Percepção de Controle	b1v3, b1v2, b1v4, b1v1	.81	
Factor 8- Atribuição Causal Interna	b3v1, b4v1	.77	

⁽¹⁴⁾ Cujo cálculo implicava a soma de todos os itens após inversão da cotação dos itens constituintes da parte B.

⁽¹⁵⁾ Parece existir algum uso diferencial na literatura no referente ao termo *percepção de ameaça*: assim, e a título de exemplo, enquanto para Lazarus (Lazarus, Folkman *et al*, 1986, Lazarus, 1993) esta corresponde ao que denominamos de ameaça global, é definida como antecipação de dano eminente e é assumida claramente como resultante da convergência entre a avaliação primária (em que a pessoa avalia se há uma ameaça potencial ou benefício com respeito a valores ou objectivos) e a secundária (em que a pessoa avalia se algo pode ser feito para prevenir a ameaça ou aumentar o desafio), Sarason (1978) define a ansiedade como “reação à percepção de ameaça e da incapacidade de lidar com o desafio situacional de uma forma satisfatória”, parecendo aplicar mais o termo percepção de ameaça ao que designamos por percepção de ameaça primária, pois caso contrário não seria necessário enfatizar na definição “a incapacidade de lidar com o desafio situacional de uma forma satisfatória” uma vez que este aspecto pode ser já parte integrante da definição de ameaça como é o caso na definição proposta por Lazarus. A necessidade de diferenciação explícita deste termo foi assim uma das razões primordiais que levaram à definição, neste trabalho, da percepção de ameaça primária, distinta da percepção de ameaça global.

Considera-se que as qualidades psicométricas evidenciadas permitem considerar este questionário um instrumento fiel e válido para avaliar a percepção de ameaça de estudantes portugueses do 12º ano de escolaridade.

Tendo em conta as hipóteses que presidem ao estudo empírico (e a obtenção de valores de *alpha* de .88 para o factor “Avaliação Cognitiva Primária” (parte A mais atribuições externas) e de .83 para o factor “Avaliação Cognitiva Secundária” (parte B sem atribuições externas) a análise dos dados será feita comparando os resultados dos sujeitos nesses dois conjuntos de itens.

4.4.6.-Questionário de Avaliação Cognitiva da Ansiedade Nos Testes, do Coping para lidar com essa mesma Ansiedade, e da Necessidade de Apoio sentida pelos alunos

4.4.6.1- Descrição do instrumento e das razões que justificaram a sua construção

A necessidade de se proceder à Avaliação Cognitiva da Ansiedade nos Testes, à avaliação do *Coping* para lidar com a mesma, bem como à avaliação da Necessidade de Apoio sentida pelos alunos do 12º ano levou à construção de um questionário específico, visto a não existência de questionários que se adequassem aos objectivos desta investigação.

Na conceptualização do questionário adquiriram primordial importância os vários estudos que se enquadram num campo teórico recente que se centra no estudo das metacognições. De facto, como já tivemos hipótese de aqui referir, cada pessoa interpreta e avalia de forma diferente dos outros as suas reacções de ansiedade: o mesmo nível de ansiedade pode ser facilitativo para uma pessoa quando esta a interpreta como um sinal de alerta que lhe fornece energia para a resolução da situação, ou debilitativo para outra quando esta a interpreta como um índice de disfunção, o que aumenta a sua perturbação emocional;

tal reflectir-se-á numa visão global da ansiedade nos testes como debilitante ou estimulante da motivação, concentração e realização escolar. Além disso, cada pessoa tem expectativas diferenciais quanto à eficácia das suas estratégias de *coping* para lidar com a ansiedade, o que terá necessariamente implicações directas na necessidade de apoio e no tipo de apoio sentido neste domínio.

Assim sendo, torna-se de facto imprescindível a análise da avaliação cognitiva que cada aluno faz da própria ansiedade nos testes (nomeadamente, da percepção global que cada aluno tem *da sua ansiedade nos testes* e dos efeitos debilitantes/estimulantes que esta assume a nível da motivação, concentração e realização escolar e do seu grau de controlabilidade), do *coping* que utiliza para lidar com a ansiedade, e da necessidade e tipo de apoio desejado pelos alunos para lidar com essa mesma ansiedade. Só assim se conseguirá uma avaliação mais abrangente da ansiedade nos testes e dos seus efeitos no 12º ano, o que permitirá perspectivar uma intervenção que parta das necessidades expressas pelos próprios sujeitos, objectos da investigação. Eis as razões que fundamentaram a construção deste questionário .

4.4.6.2- Construção do instrumento e avaliação das suas qualidades psicométricas

Para a elaboração do questionário e construção dos itens, contactou-se com a investigação realizada dentro do domínio e com a informação resultante do contacto durante vários anos com os alunos de 12º ano enquanto psicóloga em contexto escolar .

Procurou-se assim construir itens que permitissem analisar a Avaliação Cognitiva da Ansiedade, a Avaliação Cognitiva das Estratégias de *Coping* e ainda a Avaliação Cognitiva da Necessidade de Apoio. Após a elaboração dos itens, o instrumento foi submetido a uma reflexão falada de forma a verificar a compreensão unívoca dos seus itens e a sua validade facial. A reflexão foi efectuada junto de um grupo de 12 estudantes do 12º ano, entrevistados

individualmente, os quais não revelaram dificuldades de compreensão dos itens. Obteve-se assim a garantia da clareza e da compreensão unívoca dos itens.

O instrumento foi administrado colectivamente, conjuntamente com outros, a uma amostra de 450 alunos do 12º ano de ambos os sexos. Os dados assim recolhidos serviram de base para a análise das qualidades psicométricas do instrumento: estudo do poder discriminativo dos itens, da estrutura factorial e da consistência interna.

(1) Poder discriminativo

Os itens do questionário revelaram possuir um bom poder discriminativo já que se assiste a uma distribuição relativamente equilibrada das respostas pelas várias alternativas, com excepção dos itens c2v1, c2v4, c2v8, c2v9 e c2v13 que concentraram uma percentagem de respostas superior a 65% numa das alternativas. Mantiveram-se contudo os itens nesta fase, reservando a sua eliminação após análise dos resultados da análise factorial e da consistência interna das escalas, caso os resultados sejam convergentes.

(2) Estrutura factorial

Os itens foram então submetidos a uma análise factorial por eixos principais, sujeita a rotação varimax. A aplicação da regra de Kaiser (valores próprios superiores à unidade) conduziu a uma primeira solução de treze factores responsáveis por 68,2% da variância total, solução esta dificilmente interpretável. Após redução progressiva do número de factores solicitados, constatou-se que seria mais facilmente interpretável em termos psicológicos uma estrutura em quatro factores (com valores próprios superiores a 2.2). Esta solução permite uma explicação de 38,1% da variância total (32,3% após rotação).

O primeiro factor, designado globalmente por Avaliação Cognitiva Negativa da Ansiedade (satura positivamente itens do tipo ansiedade debilitante e de não controle de ansiedade e negativamente itens do tipo ansiedade estimulante), explica 16,1% da variância (10% após rotação).

O segundo factor, designado globalmente por Necessidade e Tipo de apoio, satura fundamentalmente itens que explicitam não só a necessidade de apoio sentida para lidar com a ansiedade mas também as formas diversificadas que esse apoio se pode revestir; este factor explica 8,9% da variância (9,3% após rotação).

O terceiro factor, designado globalmente por Estratégias Activas de *Coping*⁽¹⁶⁾, satura fundamentalmente itens que fazem apelo a estratégias de procura de apoio social (pais, professores, e amigos), de focalização na tarefa, e de uma focalização na emoção mais positiva/adaptativa, tais como a reestruturação cognitiva e o relaxamento; este factor explica 7,6% da variância (6,5% após rotação).

O quarto factor, designado globalmente por Estratégias Instrumentais de *Coping*, e que satura fundamentalmente itens que fazem apelo à utilização de álcool, drogas ou medicamentos e ainda a procura de profissionais de saúde especializados como médicos e psicólogos, explica 5,5% da variância (6,4 % após rotação).

Os itens C2v3, C4v12, c2v5, C1v9 e C5 apresentam saturações fracas nos respectivos factores. A sua manutenção deverá ser ponderada.

⁽¹⁶⁾ De salientar que a necessidade de construção destes itens apareceu como resposta à ausência de uma dimensão mais específica de apoio social no *CISS* e ainda à focalização dos itens constituintes do *coping* centrado na emoção do *CISS* em aspectos mais negativos/debilitativos, que de alguma forma poderão conduzir a um agravamento negativo da perturbação emocional e que levam à consideração na literatura deste tipo de *coping* como desadaptativo; tornou-se assim importante a introdução de itens que traduzissem também formas mais positivas de regulação emocional.

Quadro 14: Estrutura factorial do instrumento após rotação varimax

	Factor 1- Avaliação Cognitiva Negativa da Ansiedade	Factor 2- Necessidade e Tipo de apoio	Factor 3- Estratégias Activas de <i>Coping</i>	Factor 4- Estratégias Instrumentais de <i>Coping</i>
c1v5	-.681			
c1v4	-.632			
c3v2	.625			
c3v1	-.622			
c1v12	-.619			
c1v2	.590			
c1v7	-.569			
c1v10	.542			
c1v1	.481			
c1v6	.445			
c1v8	.436			
c1v3	.365			
c1v11	.335			
c2v3	.006			
c4v8		.715		
c4v7		.631		
c4v9		.597		
c4v10		.574		
c4v2		.555		
c4v1		.538		
c4v6		.521		
c4v3		.499		
c4v11		.491		
c4v5		.388		
c4v4		.331		
c4v12		.258		
c5		.240		
c2v14			.652	
c2v2			.595	
c2v15			.589	
c2v13			.579	
c2v12			.474	
c2v1			.438	
c2v4			.319	
c2v5			.291	
c2v10				.603
c2v9				.570
c2v8				.524
c2v11				.522
c2v7				.488
c2v6				.320
c1v9				-.006

(3) *Consistência interna*

A consistência interna do instrumento foi calculada através do coeficiente *alpha* de Cronbach. O cálculo do valor do *alpha* e o tratamento dos dados foram realizados sem os itens c1v9, c2v3, c2v6 e c4v12. De facto os itens c1v9 e c2v3 apresentam saturações inferiores a .10 e os itens c2v6 e c4v12 além de apresentarem saturações fracas nos

respectivos factores, baixavam significativamente a consistência interna das escalas. Os itens C2v5 e C5, pelo contrário, apesar de também apresentarem saturações inferiores a 0.30 nos respectivos factores, foram mantidos porque representavam facetas importantes para o estudo em questão, além de não afectarem a consistência interna do instrumento .

Assim, os valores do *alpha* para os factores 1, 2, 3 e 4, foram de .82, .82, .73 e .70, respectivamente.

Os resultados do estudo da consistência interna do instrumento através do coeficiente *alpha* de Cronbach demonstra ser satisfatória assim como a análise de poder discriminativo dos itens. Foram só eliminados quatro itens da construção original (c1v9, c2v3, c2v6 e c4v12) por apresentarem saturações baixas nos respectivos factores e cumulativamente baixarem significativamente o valor do *alpha*.

As escalas factoriais encontradas ficam então constituídas pelos seguintes itens:

Quadro 15: Constituição final das escalas factoriais e coeficiente *alpha*

Factores	Itens	Alpha
Factor 1- Avaliação Cognitiva Negativa da Ansiedade	c1v5*,c1v4*,c3v2,c3v1*,c1v12*,c1v2,c1v7*,c1v10,c1v1,c1v6,c1v8,c1v3,c1v11	.82
Factor 2- Necessidade e Tipo de Apoio	c4v8, c4v7, c4v9, c4v10, c4v2, c4v1, c4v6, c4v3, c4v11, c4v5, c4v4, c5	.82
Factor 3- Estratégias Activas de Coping	c2v14, c2v2, c2v15, c2v13, c2v12, c2v1, c2v4, c2v5	.73
Factor 4 - Estratégias Instrumentais de Coping	c2v10, c2v9, c2v8, c2v11, c2v7	.70

* Foi invertida a cotação dos itens

De considerar, no entanto, que a análise factorial e estudo de consistência interna do questionário em cinco factores demonstra ser também extremamente consistente e profícua, já que para além dos quatro factores anteriormente mencionados, acrescenta um outro que é a

Avaliação Cognitiva Positiva da Ansiedade (constituído fundamentalmente por itens do tipo ansiedade estimulante e saturando negativamente itens do tipo ansiedade debilitante). Contudo, o facto das hipóteses enunciadas procurarem sobretudo avaliar a visão debilitativa da ansiedade, e de apenas cerca de 15 a 20% dos sujeitos responderem positivamente aos itens constituintes da Avaliação Cognitiva Positiva da Ansiedade, justificou a opção pela estrutura em quatro factores. Os quatro factores encontrados permitem dar resposta às hipóteses do nosso estudo, tendo como vantagem suplementar o facto do primeiro factor ser constituído por um maior número de itens.⁽¹⁷⁾

Considera-se, para terminar, que as qualidades psicométricas evidenciadas permitem considerar este questionário um instrumento válido para uma análise minuciosa da avaliação cognitiva da ansiedade, das estratégias de *coping* utilizadas e da necessidade e tipo de apoio sentidas pelos alunos de 12º ano. A análise dos resultados poderá revelar-se assim extremamente útil para perspectivar a necessidade e o tipo de intervenção adequadas à problemática da ansiedade nos testes no fim do ensino secundário.

Ao termo destas análises podemos concluir que as qualidades psicométricas dos instrumentos adaptados ou construídos nos oferecem todas as garantias de uma avaliação fiel e válida dos constructos incluídos no estudo empírico da ansiedade nos testes no 12º ano, perfeitamente adaptados a estudantes do 12º ano de escolaridade.

⁽¹⁷⁾ Tal não invalida que noutra estudo que pretenda avaliar separadamente a ansiedade debilitante e estimulante possa ser utilizada a estrutura factorial em cinco factores.

4.5- Administração

Os instrumentos foram administrados colectivamente aos grupos turma em ambiente natural (sala de aula) durante um tempo lectivo, tendo sido solicitada permissão prévia ao Conselho Executivo de cada escola e aos professores das turmas. Os questionários foram administrados em Abril de 1999, nas duas primeiras semanas do terceiro período lectivo.

Foi explicado aos alunos que o objectivo da investigação destinava-se a analisar não só a incidência de ansiedade nos testes em alunos de 12º ano mas também o modo como os alunos analisavam e lidavam com essa situação, bem como a necessidade de apoio sentida. Ressaltou-se ainda que os resultados a obter seriam importantes para a formulação de futuros projectos de investigação neste domínio e para a implementação, se necessário, de serviços de ajuda psicológica aos estudantes. Solicitou-se assim aos alunos que respondessem aos questionários com seriedade e sinceridade, tendo-se assegurado que as suas respostas seriam estritamente confidenciais e ninguém teria acesso a elas excepto os investigadores responsáveis.

As administrações foram efectuadas na sua grande maioria por uma única pessoa (responsável desta investigação, na altura psicóloga da escola secundária de Fafe) e nos restantes casos pelas psicólogas das outras escolas acima referidas. A possibilidade de introdução de viés pela existência de mais do que um administrador foi reduzida devido à uniformização das condições de administração: a administradora no início da sessão procedia à leitura em voz alta da Carta dirigida ao aluno (Anexo 1) e fornecia instruções gerais precisas sobre a resposta aos questionários. A ordem de sequência dos instrumentos nas várias turmas foi variada com o sentido de se evitar possíveis enviesamentos de resposta devido ao efeito da ordem.

O tempo médio de resposta aos instrumentos foi de cinquenta minutos (correspondente a um tempo lectivo).

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Introdução

Este capítulo está dividido em duas secções principais, a primeira dedicada à apresentação dos resultados e a segunda à sua discussão.

A apresentação dos resultados encontra-se por sua vez subdividida em quatro pontos principais.

Começar-se-á pela apresentação dos resultados descritivos relativos à incidência das variáveis envolvidas no estudo nos alunos de 12º ano; a análise das estatísticas descritivas permitirá assim confirmar ou infirmar as hipóteses e obter deste modo o panorama da situação neste nível de escolaridade. De considerar que neste ponto, e a título excepcional, a análise estatística descritiva efectuou-se relativamente ao critério e não à norma; considera-se que a percepção da intensidade da ansiedade vivida pelos próprios sujeitos é melhor expressa pela escolha das alternativas 3 ou 4 numa escala de Likert em 4 pontos, do que a mera constatação de que o seu nível de intensidade é superior ou inferior ao dos colegas.

De seguida apresentar-se-á os resultados relativos às hipóteses correlacionais. A análise das correlações (coeficiente de correlação de Pearson) entre variáveis permitirá a confirmação ou infirmação dessas hipóteses.

Em terceiro lugar analisaremos os resultados relativos às hipóteses diferenciais. Para a infirmação ou confirmação destas procedeu-se a análises de variância unifactorial e multifactorial (Anova). Sempre que as fontes de variância dos resultados entre mais de dois

grupos apresentaram valores significativos, foi utilizado o teste LSD, tendo em vista a análise mais precisa das diferenças.

Finalmente, esta apresentação terminará com a análise de outros resultados que permitirão uma melhor compreensão da problemática e das possibilidades de intervenção. Serão analisadas as frequências de resposta aos itens dos questionários de avaliação cognitiva construídos para este estudo, salientando-se aquelas que forem consideradas mais pertinentes para a compreensão da problemática em questão. Apresenta-se ainda os resultados obtidos pela análise de conteúdo efectuada às questões de pergunta aberta dos mesmos questionários sobre o tipo de apoio necessário para lidar com a ansiedade nos testes e possíveis sugestões de mudança a efectuar no sistema de avaliação e de acesso ao ensino superior do 12º ano.

Nesta primeira parte, para efeitos de análise e tratamento estatístico dos dados, foram utilizados diversos procedimentos e análises, disponíveis no programa "Statistical Package for Social Sciences" - SPSS- Windows (Versão 8.0).

A segunda secção destina-se à discussão dos resultados obtidos no estudo empírico; efectua-se assim a análise e síntese dos mesmos num processo que se procura integrativo/reflexivo com os conhecimentos teóricos e hipóteses anteriormente referidas.

1- Apresentação dos Resultados

1.1- Apresentação dos Resultados Relativos à Hipótese de Incidência das Variáveis

(H1)

Como esta hipótese exploratória (H1) procura analisar a incidência das variáveis em estudo recorreu-se a uma análise estatística centrada não na norma, mas no critério; esta opção teve em vista o proporcionar de maior rigor na consideração de um valor critério para a diferenciação dos sujeitos com pontuações elevadas dos sujeitos com pontuações baixas, possibilitando assim explicitar o valor absoluto a partir do qual se considera que os níveis de ansiedade são elevados.

Uma vez que em todos os questionários utilizados para avaliar as variáveis os sujeitos respondem a cada item usando uma escala de *Likert* de quatro alternativas de resposta (de 1 a 4 em que o 1 numa escala de 0 a 100 corresponde a 25, o 2 a 50, o 3 a 75 e o 4 a 100), considerou-se que a média entre o 2 e o 3 (62,5) seria o valor critério para diferenciar os sujeitos com pontuações elevadas dos sujeitos com pontuações baixas em cada variável.

Para diferenciar mais claramente os sujeitos com valores elevados dos sujeitos com valores baixos, procurou-se que os sujeitos com valores muito próximos do valor critério fossem considerados um grupo à parte (nível mediano).

Criaram-se assim os seguintes grupos critério :

25 a 60 – pontuação de baixo nível para a variável em estudo

61 a 64 – pontuação de nível mediano para a variável em estudo

65 a 100 – pontuação de elevado nível para a variável em estudo

As estatísticas descritivas (referentes ao critério) das variáveis psicológicas envolvidas no estudo encontram-se expostas no Quadro 16.

Quadro 16- Estatísticas descritivas das variáveis psicológicas envolvidas no estudo (referentes ao critério)

VARIÁVEL	Nível Baixo	Nível Médio	Nível Alto
Ansiedade nos Testes	272 suj – 60,4%	60 suj – 13,3%	118 suj – 26,2%
Autoconceito Escolar Geral	100 suj – 22,2%	44 suj – 9,8%	306 suj – 68%
Autoconceito Escolar Específico	71 suj – 15,8%	28 suj – 6,2%	329 suj – 73,1%
Percepção Ameaça Primária	19 suj – 4,2%	14 suj – 3,1%	415 suj – 92,2%
Percepção dos Recursos	133 suj – 29,6%	58 suj – 12,9%	259 suj – 57,6%
Avaliação Negativa da Ansiedade	68 suj – 15,1%	43 suj – 9,6%	339 suj – 75,3%
Avaliação da Necessidade e Tipo de apoio	6 suj – 1,3%	2 suj – 0,4%	442 suj – 98,2%

Através da análise do quadro podemos constatar que com excepção da alínea b relativa ao autoconceito todas as outras alíneas (a,c,d,e,f) confirmam a hipótese um, já que a incidência das variáveis em estudo é superior em 25% dos casos.

No que diz respeito à Ansiedade nos Testes, 26,2% dos sujeitos da amostra evidenciam níveis elevados e 13,3 % níveis médios, o que se afigura já como valor significativo da importância da variável no 12º ano. De considerar ainda que, embora a análise dos sujeitos em três níveis (relativo ao valor critério) tivesse como objectivo uma maior diferenciação dos mesmos, se tivéssemos optado como em grande parte dos estudos na diferenciação dos sujeitos em apenas dois grupos (baixa e alta ansiedade nos testes), obteríamos valores elevados de ansiedade nos testes em 32,7% dos sujeitos da amostra.

No que diz respeito ao Autoconceito Académico Escolar Geral e Autoconceito Académico Escolar Específico verifica-se que somente 22,6%, e 15,8%, respectivamente, dos sujeitos da amostra evidenciam níveis baixos de auto conceito, valor assim inferior ao

esperado na hipótese formulada, infirmando-a. Os sujeitos da amostra evidenciam assim níveis médios e predominantemente elevados de autoconceito.

Verifica-se ainda que 92,2% dos sujeitos da amostra evidenciam níveis elevados de Percepção de Ameaça Primária e que 29,6% da amostra dos alunos evidenciam baixos níveis de percepção de recursos para lidar com a ameaça (93,3% e 36% com distribuição em dois níveis). Tal atesta assim a incidência elevada e significativa destas variáveis no estudo em questão.

Por fim, constata-se que 75,3% dos sujeitos apresentam níveis elevados de avaliação negativa da ansiedade nos testes, e que 98,2% dos sujeitos apresentam níveis elevados de avaliação da necessidade e variedade de apoio para lidar com essa mesma ansiedade (79,8 e 98,2 com distribuição em dois níveis). Assim a percepção negativa da ansiedade acompanha a expressão da necessidade de apoio.

1.2- Apresentação dos Resultados Relativos às Hipóteses Correlacionais

Procedeu-se ao teste das hipóteses 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9 através da análise dos resultados correlacionais entre as diferentes escalas (coeficiente de correlação de Pearson).

Para confirmação das hipóteses, e tendo em conta a quantidade de correlações possíveis e o número de sujeitos, considerar-se-ão apenas os resultados que são significativos a .01. As correlações inferiores a .40 serão designadas baixas, entre .40 e .70 moderadas, e superiores a .70 elevadas.

Encontra-se em anexo (anexo 9) um quadro sumário das estatísticas descritivas das variáveis psicológicas envolvidas no estudo (referentes à norma).

1.2.1- Relação da Ansiedade nos Testes com Outras Variáveis (H2 eH3)

Quadro 17- Correlações da variável Ansiedade no Teste com outras variáveis

	Percepç. Ameaça Primária	Percep. Recursos	AC. Ac. Escolar Geral	AC Ac. Escolar Especifi.	Coping Centrado Evitam.	Coping Centrado Tarefa	Coping Centrado Emoção	Estrat. Activas. Coping	Avaliaç. Negativa Ansied.	Necess. e tipo de Apoio
Ansied nos testes (RT)	.479**	-.239**	-.218**	-.104*	.181**	-.059	.614**	.140**	.523**	.263**

*p .05

**p .01

A análise das correlações permite observar correlações significativas, positivas e moderadas entre a Ansiedade nos Testes e a Percepção de Ameaça Primária (H2a) assim como entre a Ansiedade nos Testes e a Avaliação Negativa da Ansiedade (H2b). Observa-se ainda a existência de uma correlação significativa, positiva e moderada entre a Ansiedade nos Testes e o *Coping* Centrado na Emoção (H2c). As correlações entre a Ansiedade nos Testes e o *Coping* Centrado no Evitamento (H2d), entre a Ansiedade nos Testes e as Estratégias Activas de *Coping* (H2e), e ainda entre a Ansiedade nos Testes e a Necessidade e o Tipo de Apoio (H2f) embora baixas são também positivas e significativas. Confirma-se assim a hipótese 2.

O estudo das correlações permite observar ainda, correlações significativas negativas e baixas entre a Ansiedade nos Testes e a Percepção de Recursos (H3a). Se como previsto observa-se uma correlação negativa e significativa entre a Ansiedade nos Testes e o Autoconceito Académico Escolar Geral (H3b), contrariamente ao previsto pela hipótese verifica-se a não existência de correlações entre a Ansiedade nos Testes e o Autoconceito Académico Escolar Específico (H3b) e ainda entre a Ansiedade nos Testes e o *Coping* Centrado na Tarefa (H3c). A hipótese 3 é assim apenas confirmada parcialmente.

1.2.2- Relação do Autoconceito Académico Escolar com outras Variáveis (H4 e H5)

Quadro 18- Correlações do Autoconceito Académico Escolar com outras variáveis

	Percepç. Ameaça Primária	Percepç. Recursos	<i>Coping</i> Centrado Evitamento	<i>Coping</i> Centrado Tarefa	<i>Coping</i> Centrado Emoção	Estratég. Activas de <i>Coping</i>	Avaliaç. Negativa Ansied.
Autoc. Escolar Geral	-.006	.408**	-.146**	.334**	-.261**	.205**	-.123**
Autoc. Escolar Específico	.047	.345**	-.078	.286**	-.131**	.167**	-.058

*p .05

**p .01

A análise das correlações permite observar correlações significativas, negativas e baixas entre o Autoconceito Académico Escolar Geral e o *Coping* Centrado no Evitamento e na Emoção e ainda entre Autoconceito Académico Escolar Geral e a Avaliação Negativa da Ansiedade. Constata-se contudo a não existência de correlação entre o Autoconceito Académico Escolar Geral com a Percepção de Ameaça Primária. As relações entre o Autoconceito Académico Escolar Específico e as outras variáveis são em todo semelhantes à do Autoconceito Académico Escolar Geral, mas de menor intensidade. Assim as correlações com a Percepção de Ameaça Primária, o *Coping* Centrado no Evitamento e a Avaliação Negativa da Ansiedade deixam de ser significativas, verificando-se unicamente uma correlação significativa negativa e baixa do Autoconceito Académico Escolar Específico com o *Coping* centrado na Emoção. A hipótese 4 só é assim confirmada parcialmente, já que apesar da alínea *c* ser confirmada, a alínea *a* não é confirmada, e as alíneas *b* e *d* só são confirmadas para o Autoconceito Académico Escolar Geral.

O estudo das correlações permite ainda verificar a existência de correlação significativa, positiva e moderada, entre o Autoconceito Académico Escolar Geral e a

Percepção de Recursos e uma correlação positiva significativa e baixa desta última com o Autoconceito Académico Escolar Específico. Os Autoconceitos Académicos Escolares Geral e Específico apresentam ainda correlações significativas positivas e baixas com o *Coping* Centrado na Tarefa e as Estratégias Activas de *Coping*. Confirma-se assim a hipótese 5.

1.2.3- *Relação da Percepção de Ameaça Primária e de Recursos entre si e com o Coping (H6 e H7 e H8)*

Quadro 19- Correlações da Percepção de Ameaça Primária e de Recursos entre si e com o *Coping*

	Percepção Recursos	<i>Coping</i> Centrado Evitamento	<i>Coping</i> Centrado Tarefa	<i>Coping</i> Centrado Emoção	Estratégias Activas de <i>Coping</i>
Percepção Ameaça Primária	-.084	.094*	.107*	.462**	.249**
Percepção Recursos	1.000	-.038	.287**	-.281**	.176**

*p .05

**p .01

O estudo das correlações permite observar a existência de correlação significativa positiva e moderada entre a Percepção de Ameaça Primária e o *Coping* Centrado na Emoção (H6a) e ainda uma correlação significativa positiva e baixa, entre a Percepção de Ameaça Primária e as Estratégias Activas de *Coping* (H6c). Não se verifica contudo, a existência de correlações entre a Percepção de Ameaça Primária e o *Coping* Centrado no Evitamento (H6b) (porque as correlações só são significativas a .05). A hipótese 6 só é assim parcialmente confirmada.

Verifica-se ainda que a Percepção de Recursos apresenta correlações significativas, positivas e baixas com o *Coping* Centrado na Tarefa e as Estratégias Activas de *Coping*, e uma correlação significativa, negativa e baixa com o *Coping* Centrado na Emoção. Não se verifica contudo a existência de correlação entre a Percepção de Recursos e o *Coping* Centrado no Evitamento. A hipótese 7 é assim só parcialmente confirmada.

Constata-se por fim a não existência da correlação prevista entre a Percepção de Ameaça Primária e a Percepção de Recursos. A hipótese 8 é assim infirmada.

1.2.4- Relação da Avaliação Negativa da Ansiedade com o Coping(H9)

Quadro 20– Correlações da Avaliação Negativa da Ansiedade com o Coping

	<i>Coping</i> Centrado no Evitamento	<i>Coping</i> Centrado na Emoção
Avaliação Negativa Ansiedade	.038	.454**

*p .05

**p .01

Como se pode observar no quadro anterior a Avaliação Negativa da Ansiedade apresenta uma correlação significativa positiva e moderada com o *Coping* Centrado na Emoção. Verifica-se contudo a não existência de correlação entre a Avaliação Negativa da Ansiedade e o *Coping* Centrado no Evitamento. A Hipótese 9 só é assim parcialmente confirmada.

1.3- Apresentação dos Resultados Relativos às Hipóteses Diferenciais

Como já referimos anteriormente, para a obtenção dos resultados referentes às hipóteses diferenciais procedeu-se a análises de variância unifactorial e multifactorial (Anova). Sempre que as fontes de variância dos resultados entre mais de dois grupos apresentaram valores significativos, foi utilizado o teste LSD, tendo em vista a análise mais precisa das diferenças. Para confirmação das hipóteses, considerar-se-ão apenas os resultados que são significativos a .01.

1.3.1- Resultados Relativos à Análise de Variância Efectuada em Função do Sexo (H10)

Quadro 21- Análise de variância em função do sexo

	Sexo Masculino (N=192)	Sexo Feminino (N=258)	F	P	Sentido das Diferenças
ANSIEDADE NOS TESTES X = 57.21 D.P.=10.80	X=55.18 D.P.=10.84	X=58.72 D.P.=10.53	12.161	0.001	F > M
Preocupação X = 66.60 D.P.=13.85	X=64.07 D.P.=14.42	X=68.48 D.P.=13.12	11.44	0.001	F > M
Tensão X =68.15 D.P.=15.18	X=62.97 D.P.=15.09	X=72.02 D.P.=14.08	42.74	0.000	F > M
Pensamentos Irrelevantes X = 48.59 D.P.=13.04	X=50.79 D.P.=13.58	X=46.94 D.P.=12.41	9.760	0.002	F < M
Sintomas Sintomáticos X = 48.04 D.P.=13.85	X=44.59 D.P.=13.20	X=50.60 D.P.=13.79	21.625	0.000	F > M
AUTOCONCEITO ESCOLAR GERAL X = 68.10 D.P.=9.72	X=66.12 D.P.=9.40	X=69.58 D.P.=9.71	14.325	0.000	F > M
AUTOCONCEITO ESPECÍFICO X = 71.92 D.P.=11.77	X=68.90 D.P.=11.89	X=74.18 D.P.=11.19	22.030	0.000	F > M
COPING CENTRADO NA TAREFA X = 72.73 D.P.=8.71	X=70.61 D.P.=9.34	X=74.32 D.P.=7.86	20.857	0.000	F > M
COPING CENTRADO NA EMOÇÃO X = 62.79 D.P.=10.36	X=60.75 D.P.=10.73	X=64.30 D.P.=9.82	13.273	0.000	F > M
ESTRATÉGIAS ACTIVAS DE COPING X = 74.22 D.P.=10.30	X=71.19 D.P.=10.98	X=76.48 D.P.=9.15	30.880	0.000	F > M
PERCEPÇÃO DE AMEAÇA PRIMÁRIA X = 78.38 D.P.=9.49	X=75.34 D.P.=10.58	X=80.62 D.P.=7.90	36.595	0.000	F > M
AVALIAÇÃO NEGATIVA DA ANSIEDADE X =71.15 D.P.=10.80	X=68.43 D.P.=11.27	X=73.15 D.P.=9.98	22.233	0.000	F > M
NECESSIDADE E TIPO DE APOIO X =84.19 D.P.=9.28	X=81.56 D.P.=9.71	X=86.14 D.P.=8.46	28.338	0.000	F > M

O estudo das diferenças em função do género permite-nos constatar que as raparigas apresentam maior Ansiedade nos Testes do que os rapazes (H10c); uma exploração mais fina

desses resultados levou à constatação que essa superioridade manifesta-se em todas as dimensões salvo para os pensamentos irrelevantes nos quais os rapazes apresentam resultados superiores às raparigas.

As raparigas evidenciam igualmente resultados superiores de Autoconceito Académico Escolar Geral e Escolar Específico face aos seus colegas rapazes (H10a).

Manifestam igualmente resultados superiores aos seus colegas rapazes no *Coping* Centrado na Tarefa (H10d), no *Coping* centrado na Emoção (H10f) e nas Estratégias Activas de *Coping* (H10e).

As raparigas apresentam também resultados superiores de Percepção de Ameaça Primária (H10b) comparativamente aos seus pares masculinos.

Por fim as raparigas Avaliam mais Negativamente a Ansiedade (H10g) e manifestam maior Necessidade e Tipo de Apoio do que os seus colegas rapazes (H10h).

Confirma-se assim a hipótese 10.

Para conseguir testar a nossa hipótese 11 foi necessário proceder previamente à divisão dos sujeitos em três grupos a partir da distribuição dos resultados obtidos nas Variáveis Ansiedade nos Testes, Autoconceito Académico Escolar Geral e Específico e Percepção de Ameaça Primária. Esta divisão foi também útil para testar as hipótese 12, 13 e 14. Efectuou-se a divisão em três níveis, de acordo com a frequência acumulada: os 33,3% de sujeitos com resultados mais baixos na variável no nível 1, os 33,3% de sujeitos com resultados médios na variável no nível 2 (até 66,9%) , os 33,3 % de sujeitos com resultados mais altos na variável no nível 3 (até 100%).(Quadro22)

Quadro 22 - Estatísticas descritivas da divisão em níveis das variáveis psicológicas envolvidas no estudo (referentes à norma)

VARIÁVEL	NÚMERO DE SUJEITOS	Média	Desvio-Padrão	Amplitude
ANSIEDADE NOS TESTES	Nível 1- 150	Nível 1- 45.16	Nível 1- 5.47	Nível 1- 26.92-52.56
	Nível 2- 151	Nível 2- 57.37	Nível 2- 2.85	Nível 2- 52.57-62.18
	Nível 3- 149	Nível 3- 69.18	Nível 3- 4.91	Nível 3- 62.20-82.77
AUTOCONCEITO ESCOLAR	Nível 1- 144	Nível 1- 57.34	Nível 1- 5.00	Nível 1- 40.00- 63.89
	Nível 2- 147	Nível 2- 67.78	Nível 2- 1.98	Nível 2- 65.00-70.00
	Nível 3- 159	Nível 3- 78.14	Nível 3- 5.94	Nível 3- 72.50- 100
AUTOCONCEITO ESPECÍFICO	Nível 1- 127	Nível 1- 58.77	Nível 1- 6.98	Nível 1- 25.00-66.67
	Nível 2- 127	Nível 2- 70.53	Nível 2- 2.09	Nível 2- 67.50- 72.50
	Nível 3- 174	Nível 3- 82.83	Nível 3- 7.40	Nível 3- 75.00-100
PERCEPÇÃO AMEAÇA PRIMÁRIA	Nível 1- 134	Nível 1- 67.22	Nível 1- 7.19	Nível 1- 39.29- 74.59
	Nível 2- 181	Nível 2- 79.22	Nível 2- 2.70	Nível 2- 75.00- 83.04
	Nível 3- 133	Nível 3- 88.48	Nível 3- 3.59	Nível 3- 83.48- 98.21

Nota: Não esquecer que em todos os questionários utilizados para avaliar as variáveis os sujeitos respondem a cada item usando uma escala de Likert de quatro alternativas de resposta (de 1 a 4 em que o 1 numa escala de 0 a 100 corresponde a 25, o 2 a 50, o 3 a 75 e o 4 a 100), logo o valor mínimo não é nunca o zero mas o vinte e cinco, o que se torna importante para a avaliação objectiva dos valores.

1.3.2- Diferenças de Ansiedade nos Testes em Função do Autoconceito Escolar Geral e Específico, em Alunos com Resultados de Percepção de Ameaça Primária Elevada (nível 3)- (H11)

A nossa hipótese não previa a observação de diferenças caso os alunos manifestassem níveis de ameaça primária elevada. Para conseguir testar esta hipótese tivemos de efectuar análises de variância da ansiedade em função do autoconceito, para grupos de sujeitos com níveis de ameaça elevada .

Quadro 23- Análise de variância da Ansiedade nos Testes em função do Autoconceito Escolar Geral e Específico, em alunos com resultados de Percepção de Ameaça Primária elevada (nível 3) N=133

	Níveis de Autoconceito	Médias de Ansiedade nos Testes (RT)	F	P
Autoconceito escolar Geral	Nível 1	65.42	1.842	.163
	Nível 2	62.67		
	Nível 3	61.86		
Autoconceito Escolar Especifico	Nível 1	64.40	.922	.400
	Nível 2	61.75		
	Nível 3	63.59		

A análise de variância efectuada permite-nos constatar a não existência de diferenças na Ansiedade nos Testes em função do Autoconceito Escolar Geral e Específico em alunos com resultados de Percepção de Ameaça Elevada. Confirma-se assim a hipótese 11.

1.3.3- Diferenças de Coping em Função do Autoconceito Escolar e Específico, em Alunos com Resultados de Ansiedade nos Testes Elevada (nível 3)- (H12)

A nossa hipótese 12 previa a existência de diferenças de *coping* em sujeitos com níveis de ansiedade nos testes elevada em função do autoconceito escolar e específico: diferenciar-se-iam o *coping* centrado na tarefa, na emoção e no evitamento.

Quadro 24– Análise de variância do *Coping* em função do Autoconceito Escolar Geral, em alunos com resultados de Ansiedade nos Testes elevada (nível 3) N=149

	Níveis de Autoconceito	Médias <i>Coping</i> Tarefa	F	P	Sentido das Diferenças
Autoconceito escolar geral	Nível 1	70.23	5.434	.005	3 > 1
	Nível 2	72.75			3 = 2
	Nível 3	75.53			2 = 1

	Níveis	Médias <i>Coping</i> Emoção	F	P
Autoconceito escolar geral	Nível 1	71.46	3.841	.024
	Nível 2	67.41		
	Nível 3	69.64		

	Níveis	Médias <i>Coping</i> Evitamento	F	P
Autoconceito escolar geral	Nível 1	64.26	2.115	.124
	Nível 2	65.04		
	Nível 3	60.63		

Quadro 25– Análise de variância do *Coping* em função do Autoconceito Escolar Específico, em alunos com resultados de Ansiedade nos Testes elevada (nível 3)

	Níveis de Autoconceito	Médias <i>Coping</i> Tarefa	F	P	Sentido das Diferenças
Autoconceito escolar específico	Nível 1	70.88	4.473	.013	3 > 1
	Nível 2	70.76			3 > 2
	Nível 3	75.09			2 = 1

	Níveis	Médias <i>Coping</i> Emoção	F	P
Autoconceito escolar específico	Nível 1	70.32	1.541	.218
	Nível 2	67.74		
	Nível 3	70.19		

	Níveis	Médias <i>Coping</i> Evitamento	F	P
Autoconceito escolar específico	Nível 1	65.13	1.113	.331
	Nível 2	63.46		
	Nível 3	61.92		

As análises de variância efectuadas permitem-nos observar unicamente diferenças de *Coping* em função do Autoconceito Escolar Geral e Específico, em alunos com resultados de Ansiedade nos Testes elevada, na Dimensão *Coping* centrado na Tarefa. Nas dimensões *Coping* Centrado na Emoção e no Evitamento não se observam diferenças. Os testes *post-hoc* efectuados permitem-nos constatar que o grupo de alunos com Autoconceito Escolar Geral e Específico mais elevado apresenta resultados superiores de *Coping* Centrado na Tarefa comparativamente ao grupo de alunos com Autoconceito Escolar Geral e Específico mais baixo. Não ocorre qualquer diferenciação do grupo de alunos com Autoconceito Escolar Geral médio relativamente aos demais, enquanto que o grupo de alunos com Autoconceito Escolar Específico médio apresenta resultados inferiores de *Coping* Centrado na Tarefa comparativamente ao grupo de alunos com Autoconceito Escolar Específico alto.

Confirma-se assim a hipótese 12 para o *coping* centrado na tarefa mas infirma-se para o *coping* centrado na emoção e no evitamento.

1. 3.4- Diferenças nas Dimensões de Reacção de Ansiedade aos Testes em Função dos Níveis Globais de Ansiedade nos Testes (H14)

Quadro 26: Análise de variância das Dimensões de Reacção de Ansiedade aos Testes em função da Ansiedade nos Testes

	Níveis de Ansiedade nos Testes (RT)	Médias	F	P	Diferenças de Média	Sentido das Diferenças
Tensão	Nível 1	53.64	272.655	.000	2-1 = 16.19*	2 > 1
	Nível 2	69.83			3-1 = 27.43*	3 > 1
	Nível 3	81.07			3-2 = 11.24*	3 > 2
Pensamentos Irrelevantes	Nível 1	39.84	118.53	.000	2-1 = 7.58 *	2 > 1
	Nível 2	47.43			3-1 = 18.71*	3 > 1
	Nível 3	58.56			3-2 = 11.13*	3 > 2
Sintomas Sintomáticos	Nível 1	34.48	388.98	.000	2-1 = 13.69*	2 > 1
	Nível 2	48.18			3-1 = 27.05*	3 > 1
	Nível 3	61.54			3-2 = 13.63*	3 > 2
Preocupação	Nível 1	54.70	216.31	.000	2-1 = 11.96*	2 > 1
	Nível 2	66.67			3-1 = 23.80*	3 > 1
	Nível 3	78.51			3-2 = 11.83*	3 > 2

Como previsto, observam-se diferenças na Tensão, Pensamentos Irrelevantes, Sintomas Sintomáticos e Preocupação em função dos níveis de Ansiedade nos Testes. Os testes *post-hoc* efectuados permitem-nos constatar que o grupo de alunos com Ansiedade nos Testes elevada apresenta resultados superiores de Tensão, Pensamentos Irrelevantes, Sintomas Sintomáticos e Preocupação comparativamente aos grupos de alunos com Ansiedade nos Testes média e baixa; o grupo de alunos com ansiedade nos testes média tem por sua vez resultados superiores ao grupo de alunos com Ansiedade nos Testes baixa. Se atendermos ainda à amplitude das diferenças entre grupos verificamos que esta é maior na Tensão e nos Sintomas Sintomáticos, e não na Preocupação e Pensamentos Irrelevantes, como tínhamos previsto.

Confirma-se assim apenas parcialmente a hipótese 13, pois embora os alunos com maior ansiedade nos testes manifestem resultados mais elevados em todas as dimensões das reacções de ansiedade nos testes do que os seus pares de níveis de ansiedade inferior, a maior amplitude dessas diferenças foi contrária à inicialmente prevista.

1.3.5- Diferenças de Avaliação Negativa da Ansiedade e da Necessidade e Tipo de Apoio em função da Ansiedade nos Testes (H13)

A nossa hipótese 14 previa a existência de diferenças na Avaliação Negativa da Ansiedade e na Necessidade e Tipo de Apoio em sujeitos com níveis de Ansiedade nos Testes diferenciados. A avaliação negativa da ansiedade traduziria uma percepção da ansiedade elevada, debilitativa e não controlável; a necessidade e tipo de apoio traduziria a expressão da necessidade de apoio e as formas diversificadas de que este se pode revestir.

Quadro 27: Análises de variância da Avaliação Negativa da Ansiedade e da Necessidade e Tipo de Apoio em função da Ansiedade nos Testes

	Níveis de Ansiedade (RT)	Médias nas Variáveis	F	P	Diferenças de Média	Sentido das Diferenças
Avaliação Negativa da Ansiedade	Nível 1	64.42	68.131	.000	2-1 = 7.52*	2 > 1 3 > 1 3 > 2
	Nível 2	71.94			3-1 = 12.72*	
	Nível 3	77.14			3-2 = 5.19*	
Necessidade e tipo de apoio	Nível 1	81.51	15.414	.000	2-1 = 2.30*	2 > 1 3 > 1 3 > 2
	Nível 2	83.82			3-1 = 5.74*	
	Nível 3	87.26			3-2 = 3.43*	

A análise de variância efectuada permite observar diferenças na Avaliação Negativa da Ansiedade e na Necessidade e Tipo de Apoio em função dos níveis de Ansiedade nos Testes. Os testes *post-hoc* efectuados permitem-nos constatar que o grupo de alunos com Ansiedade nos Testes elevada avaliam mais negativamente a ansiedade e manifestam maior necessidade e diversidade de apoio do que o grupo de alunos com Ansiedade nos Testes média que, por seu lado, apresenta resultados superiores de Avaliação Negativa da Ansiedade e da Necessidade e Tipo de Apoio face ao grupo de alunos com Ansiedade nos Testes baixa. Confirma-se assim a hipótese 14.

1.4- Apresentação de Outros Resultados Para Melhor Compreensão da Problemática e Perspectivação da Intervenção

Uma outra forma de aceder a uma melhor compreensão da problemática em estudo e perspectivar a intervenção que passe pelas necessidade expressas pelos próprios sujeitos objecto da investigação, consistiu em analisar a frequência de resposta destes sujeitos a diferentes itens da Ficha de Identificação e dos Questionário de Avaliação Cognitiva I e II.

Procedeu-se ainda a uma análise qualitativa das respostas dos sujeitos às questões abertas incluídas no Questionário de Avaliação II.

1.4.1- Análise da Frequência de Resposta a Itens da Ficha de Identificação

A análise da frequência de resposta a alguns itens da Ficha Demográfica indica que, da amostra total de alunos, 89,3% frequentam pela primeira vez o 12º ano.

Constata-se ainda que, da amostra total de alunos, 84,6% tencionam concorrer ao Ensino Superior.

Quanto ao grau de importância que essa mesma entrada na universidade assume, esta é considerada como importante para um total de 89,5% dos alunos (para 61,5% dos alunos é muito importante e para 28% é bastante importante) e só para 10,3% dos alunos não é importante (para 6,8% é pouco importante e para 3,5% não tem nenhuma importância); 0,2% dos alunos foram omissos relativamente à questão.

1.4.2- Análise da Frequência de Resposta aos Itens do Questionário de Avaliação I : Questionário de Percepção de Ameaça

A primeira parte do questionário procede à *avaliação cognitiva das potenciais fontes de ameaça*, de acordo com uma visão conceptualizadora de construção dos itens do questionário relativamente à percepção de ameaça referente a aspectos mais globais ou aspectos mais específicos, não se regendo assim pela estrutura factorial encontrada no questionário. Para a análise da frequência dos resultados das fontes de ameaça, agrupamos as respostas pouco ou nada ameaçadoras por um lado, e as bastante e muito ameaçadoras por outro; agrupamos também as respostas concordo totalmente ou concordo, e ainda as respostas discordo ou discordo totalmente.

Dos itens⁽¹⁸⁾ que referem potenciais aspectos globais geradores de ameaça (quadro 27)

foram assinalados, por ordem decrescente de importância os seguintes:

1º lugar- a6 (93,7%- ameaça pela realização de exames nacionais às disciplinas em geral)

2º lugar- a7 (86,6% - ameaça pela realização de exames nacionais às provas de ingresso)

3º lugar - a8 (86,6%- ameaça pela forma como se processa a entrada no ensino superior)

4º lugar – a5 (78,1% - ameaça pela realização de testes no 12º ano)

Quadro 27- Análise da frequência dos itens a5 a a8 como potenciais aspectos globais geradores de ameaça

A5- INDIQUE AGORA GLOBALMENTE ATÉ QUE PONTO SE TEM SENTIDO AMEAÇADO PELA REALIZAÇÃO DE TESTES NO 12º ANO

Nada	Pouco	Bastante	Muito		N. + P.	B. + M.
1,1%	20,8%	58,0%	20,1%		21,9%	78,1%

A6-INDIQUE AGORA GLOBALMENTE ATÉ QUE PONTO SE SENTIRÁ AMEAÇADO PELA REALIZAÇÃO DE EXAMES NACIONAIS ÀS DISCIPLINAS EM GERAL:

Nada	Pouco	Bastante	Muito		N. + P.	B. + M.
0,7%	5,6%	38,5%	55,2%		6,3%	93,7%

A7- INDIQUE AGORA GLOBALMENTE ATÉ QUE PONTO SE SENTIRÁ AMEAÇADO PELA REALIZAÇÃO DE EXAMES NACIONAIS PARA AS PROVAS DE INGRESSO (DISCIPLINAS ESPECÍFICAS):

Nada	Pouco	Bastante	Muito		N. + P.	B. + M.
3,6%	9,8%	32,8%	53,8%		13,4%	86,6%

A8-INDIQUE AGORA GLOBALMENTE ATÉ QUE PONTO SE TEM SENTIDO AMEAÇADO PELA MANEIRA COMO SE PROCESSA A ENTRADA NO ENSINO SUPERIOR

Nada	Pouco	Bastante	Muito		N. + P.	B. + M.
6,5%	9,6%	46,0%	37,9%		16,1%	83,9%

Nota: N+ P= Totalidade de Respostas Nada e Pouco ; B + M= Totalidade de Respostas Bastante e Muito

Também avaliando aspectos globais geradores de ameaça, mas expressos em termos de concordância ou discordância os itens⁽¹⁹⁾ a1v1 (o 12º como contexto ameaçador e gerador de *stress* e ansiedade nos testes), e a3v1 (os testes e exames são ameaçadores e geradores de

⁽¹⁸⁾ De considerar que na estrutura factorial encontrada os itens a6 e a5 são constituintes do factor denominado ameaça face à avaliação enquanto os itens a7 e a8 são constituintes do factor denominado ameaça face ao ingresso

⁽¹⁹⁾ De considerar que na estrutura factorial encontrada estes itens são constituintes do factor denominado ameaça face à avaliação.

stress e ansiedade) revelam-se extremamente pertinentes para a problemática da ansiedade nos testes no 12º ano pois obtêm respectivamente, um grau de concordância de 91,3% e 91,2%.

Quadro 28- Análise da frequência dos itens a1v1 e a3v1 como potenciais aspectos globais geradores de ameaça

A1-O 12º ANO É PARA MIM UM CONTEXTO AMEAÇADOR E GERADOR DE *STRESS* E ANSIEDADE NOS TESTES

Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente		C.T + C	D. +D.T.
37,5%	53,8%	6,8%	1,9%		91,3%	8,7%

A3v1-NO MEU CASO OS TESTES E EXAMES SÃO AMEAÇADORES E GERADORES DE *STRESS* E ANSIEDADE

Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente		C.T + C	D. + D.T.
44,7%	46,5%	7,2%	1,6%		91,2%	8,8%

Nota: CT+C= Totalidade de Respostas Concordo Total. e Concordo: D + DT = Totalidade de Res. Discordo e DiscordoTotal.

Como podemos constatar a partir da análise das frequências apresentadas nos quadros 29 e 30 a maioria das fontes potenciais de ameaça específicas (itens a2v1 a a4v9), foram considerados pelos alunos como bastante e muito ameaçadores o que atesta assim a avaliação de uma forte percepção de ameaça no 12º ano de escolaridade. De facto a generalidade dos itens relativos à ameaça obteve uma frequência total de respostas bastante e muito ameaçadores igual ou superior a 74%. com excepção dos itens⁽²⁰⁾ a2v9 (36,6%- referente à importância dos pré-requisitos), a2v3 (59,6%- as notas do secundário valerem 50 a 65% da nota de candidatura), e ainda os itens a4v3 (62%- a possibilidade de eu parecer incompetente como estudante), a4v4 (65,8%- a possibilidade de eu perder alguém importante e significativo) e a4v5 (61,7%- a possibilidade de não corresponder ao que os outros esperam de mim).

⁽²⁰⁾ De assinalar ainda que o item a2v9 embora constituinte factor ameaça face à incerteza foi retirado do questionário por afectar a consistência interna do instrumento: o item a2v3 é constituinte do factor denominado ameaça face à avaliação e os itens a4v3, a4v4, e a4v5 são constituintes do factor denominado ameaça face ao ego.

Quadro 29- Análise da frequência dos itens a2v1 a a2v15 como potenciais aspectos específicos geradores de ameaça

Avalie seguidamente até que ponto os aspectos abaixo mencionados constituem para si uma fonte de ameaça (isto é, até que ponto são ou não ameaçadores para si)

	Nada Ameaçador	Pouco Ameaçador	Bastante Ameaçador	Muito Ameaçador		N.A + P.A	B.A. + M.A
A2V1- A avaliação constante (estarmos constantemente a ser submetidos a testes, muitas vezes em dias seguidos)	2,9%	20,5 %	56,1 %	20,5 %		23,4 %	76,6 %
A2V2 - Os resultados das provas de ingresso (específicas) valerem 35 a 50% da nota candidatura	2,7%	8,3%	45,8 %	43,3 %		11%	89,1 %
A2V3 - As notas do ensino secundário valerem 50 a 65% da nota de candidatura	6,3%	34,2 %	38,8 %	20,8 %		40,5 %	59,6 %
A2V4 - Os resultados dos exames nacionais contarem para as notas do secundário (devido à nota do exame podemos reprovar numa disciplina cuja nota de frequência seja positiva)	1,1%	12,4 %	33,6 %	52,9 %		13,5 %	86,5 %
A2V5- Existir uma grande competição pelas notas devido ao número reduzido de vagas nos cursos superiores	3,4%	6,7%	32,3 %	57,6 %		10,1 %	89,9 %
A2V6 - O processo de entrada no ensino superior depender fundamentalmente da sorte ou azar	6,8%	19,1 %	40,3 %	33,8 %		25,9 %	74,1 %
A2V7 - Não sabermos qual a média necessária para entrar num dado curso já que esta varia de ano para ano	5,1%	20,7 %	47,7 %	26,5 %		25,8 %	74,2 %
A2V8- Sabermos pouco sobre os cursos superiores e suas saídas profissionais	4,7%	15,8 %	44,7 %	34,7 %		20,5 %	79,4 %
A2V9 - A importância atribuída aos pré-requisitos	23,1 %	40,2 %	26,7 %	9,9%		63,3 %	36,6 %
A2V10 - A dificuldade das matérias das disciplinas de 12º ano	1,8%	21,4 %	55,6 %	21,2 %		23,2 %	76,8 %
A2V11 - A rapidez na leccionação das matérias (pela necessidade de cumprir os programas) que leva a um menor apoio aos alunos pelos professores	0,7%	8,1%	44,4 %	46,9 %		8,8%	91,3 %
A2V12 - Não sabermos o nosso futuro (quanto ao curso, ao emprego, etc.)	2,7%	8,0%	28,7 %	60,4 %		10,7 %	89,1 %
A2V13 - Existirem cursos a que queremos concorrer com média muito elevada o que aumenta a pressão pelas notas mais altas	4,7%	6,9%	36,2 %	52,2 %		11,6 %	88,4 %
A2V14- Haver alterações constantes ao sistema de acesso comunicadas sempre tardiamente (não sabermos ainda por exemplo as notas mínimas exigidas pelos diferentes cursos)	2,7%	11,6 %	47,1 %	38,7 %		14,3 %	85,8 %
A2V15- A avaliação nas disciplinas basear-se unicamente em testes e exames	1,6%	11,8 %	41,2 %	45,4 %		13,4 %	86,6 %

Nota: NA + PA= Totalidade de Respostas Nada Ameaçador e Pouco Ameaçador; BA + MA= Totalidade de Respostas Bastante Ameaçador e Muito Ameaçador

Quadro 30- Análise da frequência dos itens a4v1 a a4v9 como potenciais aspectos específicos geradores de ameaça

Avalie seguidamente até que ponto os aspectos abaixo mencionados constituem para si uma fonte de ameaça (isto é, até que ponto são ou não ameaçadores para si)

	Nada Ameaçador	Pouco Ameaçador	Bastante Ameaçador	Muito Ameaçador	N.A + P. A	B.A. + M. A
A4v1- A possibilidade de eu não conseguir manter/obter uma média bastante elevada à generalidade das disciplinas	2,2%	11,4 %	53,1 %	33,3 %	13,6 %	86,4 %
A4v2- A possibilidade de eu de não conseguir o rendimento pretendido nos testes	0,7%	5,6%	58,4 %	35,4 %	6,3%	93,8 %
A4v3- A possibilidade de eu parecer incompetente como estudante	10,3 %	27,7 %	36,8 %	25,2 %	28%	62%
A4v 4- A possibilidade de eu perder a aprovação de alguém importante e significativo (como os pais)	11,4 %	22,8 %	32,1 %	33,7 %	34,2 %	65,8 %
A4v5- A possibilidade de eu não corresponder ao que os outros esperam de mim	10,3 %	28,0 %	35,3 %	26,4 %	38,3 %	61,7 %
A4v6- A possibilidade de eu reprovar no 12º ano	11,2 %	9,8%	25,9 %	53,1 %	21%	79%
A4v7- A possibilidade de eu não conseguir entrar na universidade	8,9%	11,0 %	28,4 %	51,7 %	19,9 %	80,1 %
A4v8- A possibilidade de eu não conseguir entrar no curso universitário que quero	8,3%	11,0 %	35,3 %	44,9 %	19,3 %	80,2 %
A4v9- A possibilidade de eu poder falhar ou cometer erros em momentos decisivos (como nos exames nacionais/provas de ingresso)	0,4%	3,6%	21,8 %	74,2 %	4%	96%

Nota: NA + PA= Totalidade de Respostas Nada Ameaçador e Pouco Ameaçador; BA + MA= Totalidade de Respostas Bastante Ameaçador e Muito Ameaçador

Dos itens que referem potenciais aspectos específicos geradores de ameaça⁽²¹⁾ (quadro 29 e 30) foram assinalados como mais ameaçadores (>80%), por ordem decrescente de importância os seguintes:

96% - a4v9 (a possibilidade de falhar em momentos decisivos como exames nacionais/provas de ingresso)

93,8%- a4v2 (a possibilidade de eu não conseguir o rendimento pretendido nos testes)

91,3%- a2v11 (a rapidez na leccionação da matéria que leva a um menor apoio pelos professores)

⁽²¹⁾ De considerar que os itens a4v9, a4v2, a4v11, a2v5, a2v15, a2v11, a2v2, a2v4 são constituintes do factor denominado ameaça face à avaliação, os itens a4v8 e a4v7 são constituintes do factor denominado ameaça face ao ingresso, os itens a2v12, a2v13, a2v14, a2v5 e a4v1 são constituintes do factor denominado ameaça face à incerteza. Destes itens, o item a2v12 foi retirado do questionário por afectar a consistência interna do instrumento.

- 89,2%- a2v5 (existir uma grande competição pelas notas devido ao número reduzido de vagas nos cursos superiores)
- 89,1%- a2v2 (as provas de ingresso valerem 35 a 50% da nota de candidatura) e a2v12 (não sabermos o nosso futuro)
- 88,4%- a2v13 (existirem cursos a que se quer concorrer com média muito elevada o que aumenta a pressão pelas notas mais altas)
- 86,6%- a2v15 (a avaliação nas disciplinas basear-se unicamente em testes e exames)
- 86,5%- a2v4 (os resultados dos exames nacionais contarem para a nota do secundário)
- 86,4%) - a4v1 (a possibilidade de eu não conseguir manter/obter uma média bastante elevada à generalidade das disciplinas)
- 85,8%- a2v14 (haver alterações constantes ao sistema de acesso comunicadas sempre tardiamente)
- 80,2%- a4v8 (a possibilidade de eu não conseguir entrar no curso universitário que quero);-
- 80,1%- a4v7 (a possibilidade de eu não conseguir entrar na universidade).

A segunda parte do Questionário I diz respeito à *avaliação da percepção de recursos para lidar com a ameaça*.

Relativamente à percepção de controle, constata-se que (quadro 31) comparativamente aos que sentem nenhum ou pouco controle, uma percentagem significativa e superior de alunos (63,9%) considera ter bastante e muito controle sobre o desempenho/resultado escolar em situações de teste. Contudo, quando está em questão o desempenho/resultados nos exames nacionais às disciplinas em geral essa percentagem diminui um pouco (52,5 %), chegando a percentagem de alunos que consideram ter controle sobre as provas de ingresso a ser menor (48,4%) do que os que sentem nenhum ou pouco controle (51,6%). Esta inversão de

resultados acentua-se ainda mais quando o controle se refere ao processo de entrada no ensino superior já que a percentagem de alunos que refere sentir controle desce para os 38%, enquanto a dos que referem possuir nenhum ou pouco controle atinge os 62%.

Quadro 31- Análise da frequência dos itens b1v1 a b1v4 relativos à percepção de controle

CONSIDERANDO QUE O CONTROLE (DOMÍNIO) DE UMA SITUAÇÃO IMPLICA A ATRIBUIÇÃO DA RESPONSABILIDADE SOBRE O CONTROLO DESSA SITUAÇÃO A SI MESMO, INDIQUE GLOBALMENTE:	Nada	Pouco	Bastante	Muito	N. + P.	B. + M.
B1V1-O grau de controle que sente que tem sobre o seu desempenho/resultado escolar em situações de teste	0,4 %	35,7 %	58,5 %	5,4 %	36,1 %	63,9 %
B1V2-O grau de controle que sente que terá sobre o seu desempenho/resultado escolar em situações de realização de exames nacionais às disciplinas em geral:	2,4 %	45%	45,2 %	7,3 %	47,4 %	52,5 %
B1V3-O grau de controle que sente que terá sobre o seu desempenho/resultado escolar em situações de realização de exames nacionais que vai utilizar como provas de ingresso (disciplinas específicas):	3,8 %	47,8 %	37,9 %	10,5 %	51,6 %	48,4 %
B1V4-O grau de controle que sente que tem sobre o processo de entrada no ensino superior:	9,2 %	52,8 %	28,1 %	9,9 %	62%	38%

Nota: N+ P= Totalidade de Respostas Nada e Pouco ; B + M= Totalidade de Respostas Bastante e Muito

Assiste-se de igual forma (quadro 32) a uma diminuição progressiva das expectativas de eficácia/sucesso dos alunos quando está em causa a obtenção de bons resultados nos testes, na realização dos exames nacionais às disciplinas em geral e na realização dos exames nacionais às provas de ingresso, respectivamente: a percentagem de alunos que acredita obter bons resultados (alunos que respondem bastante e muito) é assim de 73,2%, 55,2% e 49,8% . Verifica-se ainda que se a percentagem de alunos que acredita (bastante e muito) que vai conseguir entrar no ensino superior é similar (50,8%) à que não acredita, essa percentagem desce significativamente quando se especifica a entrada no curso universitário de que realmente se gosta (39,8%), passando o número de alunos com expectativas de

sucesso/eficácia positivas a ser inferior ao número de alunos com expectativas de sucesso negativas/reduzidas (que atingem os 60,2%).

Quadro 32- Análise da frequência dos itens b2v1 a b2v5 relativos às expectativas de eficácia

INDIQUE AINDA ATÉ QUE PONTO ACREDITA:	Nada	Pouco	Bastante	Muito	N. + P.	B. + M.
B2V1- Vir a obter bons resultados nos testes	0,2 %	26,5 %	63,0 %	10,2 %	26,7 %	73,2 %
B2V2-Vir a obter bons resultados na realização dos exames nacionais às disciplinas em geral	1,6 %	43,3 %	48,7 %	6,5 %	44,9 %	55,2 %
B2V3-Vir a obter bons resultados na realização dos exames nacionais para as provas de ingresso(disciplinas específicas):	5,8 %	44,4 %	40,6 %	9,2 %	50,2 %	49,8 %
B2V4-Que vai conseguir entrar no ensino superior	13,3 %	36,0 %	38,7 %	12,1 %	49,3 %	50,8 %
B2V5- Que vai conseguir entrar no curso universitário que realmente gosta	18,2 %	42,0 %	29,4 %	10,3 %	60,2 %	39,7 %

Nota: N+ P= Totalidade de Respostas Nada e Pouco ; B + M= Totalidade de Respostas Bastante e Muito

Nos itens respeitantes às atribuições causais (quadro 33) constata-se que cumulativamente ao assistir de uma atribuição causal dos resultados escolares nos testes e dos exames nacionais (nomeadamente provas de ingresso) a factores internos como esforço/capacidade por parte da quase totalidade dos alunos (91,7 e 92,4% consoante se trate dos testes ou exames nacionais, respectivamente), se assiste também a uma atribuição desses mesmos resultados a factores externos como sorte/azar ou facilidade/dificuldade da tarefa para uma percentagem significativa de alunos (50,8 e 60,2% dos alunos, consoante se trate dos testes ou exames nacionais respectivamente).

Quadro 33- Análise da frequência dos itens b3v1 a b4v2 relativos às atribuições causais

INDIQUE AINDA ATÉ QUE PONTO ACREDITA QUE OS SEUS RESULTADOS ESCOLARES NOS TESTES SE DEVEM FUNDAMENTALMENTE:	Nada	Pouco	Bastante	Muito		
					N. + P.	B. + M.
B3-A factores internos como o seu esforço/capacidade	1,1%	7,1%	56,9%	34,8%	8,2%	91,0%
B3v2- A factores externos como a sorte/azar ou facilidade/dificuldade da tarefa	8,5%	40,7%	39,6%	11,2%	49,2%	50,8%

Nota: N+ P= Totalidade de Respostas Nada e Pouco ; B + M= Totalidade de Respostas Bastante e Muito

INDIQUE AINDA ATÉ QUE PONTO ACREDITA QUE OS SEUS RESULTADOS ESCOLARES NOS EXAMES NACIONAIS (NOMEADAMENTE NAS PROVAS DE INGRESSO) SE DEVERÃO FUNDAMENTALMENTE:	Nada	Pouco	Bastante	Muito		
					N. + P.	B. + M.
B4-A factores internos como o seu esforço/capacidade	1,6%	6,0%	55,3%	37,1%	6,6%	92,4%
B4v2- A factores externos como a sorte/azar ou facilidade/dificuldade da tarefa	6,9%	33,0%	43,9%	16,3%	39,9%	60,2%

Nota: N+ P= Totalidade de Respostas Nada e Pouco ; B + M= Totalidade de Respostas Bastante e Muito

1.4.3- Análise da Frequência de Resposta aos Itens do Questionário de Avaliação II: Questionário de Avaliação Cognitiva da Ansiedade nos Testes, do Coping e da Necessidade e Tipo de Apoio

A primeira parte do questionário incide sobre a *avaliação cognitiva da ansiedade* (quadro 34 e 35), a 2ª parte sobre as *estratégias de coping utilizadas* (quadro 36) e a terceira parte do questionário sobre a *necessidade e tipo de apoio* (quadro 37 e 38).

Através da análise da frequência de respostas expostas no quadro 34 e 35 constata-se que a grande maioria dos alunos avalia os efeitos da ansiedade em termos debilitativos uma vez que não só receiam que a ansiedade interfira negativamente com a preparação para os exames nacionais (85,5%) mas consideram que a ansiedade dificulta a memorização e o recordar da matéria (70,4%) e vai prejudicar os seus resultados nos exames nacionais (78,4%); a avaliação debilitativa da ansiedade é também expressa pela alta percentagem de alunos que discorda e discorda totalmente que a ansiedade beneficie o desempenho (84%), aumente a concentração antes e durante a situação de testes (71,9% e 76,7%) e favoreça o desempenho na realização dos exames nacionais (87,5%).

De realçar ainda que não só a grande maioria dos alunos se considera muito ansioso (78,4%), como sente que a sua ansiedade nos testes este ano é muito maior que em anos anteriores (71,6%).

Verifica-se também que embora a maioria dos alunos (65,2%) considere que o estudo insuficiente é causa de ansiedade, uma percentagem ainda superior de alunos (73,3%) considera ficar ansiosa mesmo quando estuda o suficiente e da melhor maneira para um teste.

Apesar de a maioria dos alunos (64,6%) considerar que controla a ansiedade nos testes de forma satisfatória, uma percentagem significativa (35,4%) discorda dessa opinião. Curiosamente e apesar de similares, a frequência de resposta não é exactamente a inversa quando os sujeitos se posicionam face à expressão “não consigo controlar ansiedade nos testes de forma satisfatória”. (38,5% concordam e 61,6% discordam).

Quadro 34 - Análise da frequência dos itens civ1 a civ9 relativos à avaliação cognitiva da ansiedade (efeitos/consequências da ansiedade).

RELATIVAMENTE à ANSIEDADE CONSIDERO QUE:	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente	CT + C	D + DT
CIV1- Sou um aluno muito ansioso nos testes	22,7%	55,7%	18,3%	3,3%	78,4%	21,6%
CIV2 --Sinto que a ansiedade vai prejudicar o meu resultado nos exames nacionais (nomeadamente nas provas de ingresso).	23,6%	53,0%	19,8%	3,6%	76,6%	23,4%
CIV3 -Sinto-me muito mais ansioso nos testes este ano do que em anos anteriores.	28,2%	43,4%	22,8%	5,6%	71,6%	28,4%
CIV 4-Sinto que a ansiedade beneficia o meu desempenho nos testes	2,3%	13,8%	48,8%	35,2%	16,1%	84%
CIV5 - A ansiedade aumenta a minha concentração quando estudo para o teste.	5,6%	22,5%	43,4%	28,5%	28,1%	71,9%
CIV6 - Sinto que a ansiedade diminui a minha motivação para o estudo.	7,4%	36,4%	43,1%	13,0%	43,8%	56,1%
CIV7 - A ansiedade aumenta a minha concentração na situação de teste	3,6%	19,7%	54,6%	22,1%	23,3%	76,7%
CIV8 - A ansiedade dificulta a memorização e o recordar da matéria	21,7%	48,7%	22,4%	7,2%	70,4%	29,6%
CIV 9-É por sentir que não estudei o suficiente e da melhor maneira para um teste que fico ansioso	17,2%	48,3%	28,2%	6,3%	65,2%	34,5%
CIV 10- Tenho receio que a ansiedade interfira negativamente com a minha preparação para os exames nacionais (nomeadamente nas provas de ingresso /específicas)	33,7%	51,8%	11,4%	3,1%	85,5%	14,5%
CIV 11- Fico ansioso mesmo quando estudei o suficiente e da melhor maneira para um teste	15,7%	57,5%	20,8%	6,0%	73,2%	26,8%
CIV12 -Penso que a ansiedade vai favorecer o meu desempenho durante a realização dos exames nacionais (nomeadamente nas provas de ingresso)	1,8%	10,7%	53,7%	33,8%	12,5%	87,5%

Nota: CT+C= Totalidade de Respostas Concordo Totalmente e Concordo; D + DT = Totalidade de Respostas Discordo e Discordo Totalmente

Quadro 35 - Análise da frequência dos itens C3v1 e C3v2 relativos à avaliação cognitiva da ansiedade (percepção de controle da ansiedade)

EM GERAL:

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	C.T + C	D. + D.T.
C3V1-Penso que consigo controlar a ansiedade nos testes de um modo satisfatório	8,9%	55,7%	30,9%	4,5%	64,6%	35,4%
C3V2- Penso que não consigo controlar a ansiedade nos testes de um modo satisfatório	7,9%	30,6%	48,8%	12,8%	38,5%	61,6%

Nota: CT+C= Totalidade de Respostas Concordo Totalmente e Concordo; D + DT = Totalidade de Respostas Discordo e Discordo Totalmente

No respeitante às estratégias de *coping* (quadro 36) constata-se que uma grande percentagem de alunos assinala de modo concordante (concordo e concordo totalmente) a utilização do que se denominou estratégias activas de *coping*: centradas na tarefa e resolução do problema (item c2v1- 86,2%); auto-controle e reavaliação positiva cognitivo-emocional como o relaxamento físico e redução e mudança de pensamentos negativos (c2v4-86%); visualização de pensamentos/situações positivas (c2v5- 74,2%); apoio social, quer em termos mais gerais de pessoas que me ajudem a resolver os problemas ou a sentir-me melhor (78,4%), quer em termos de ajuda emocional junto de amigos e pais (78,4%, 73,4%, respectivamente), quer a nível de ajuda na tarefa por professores e amigos (80,3% e 90,4%).

Paralelamente constata-se um recurso muito inferior às estratégias de *coping* que se denominaram instrumentais, já que só um numero reduzido de alunos assinala de modo concordante (concordo e concordo totalmente) a sua utilização: sejam estas estimulantes em forma de café (item c2v6, retirado do questionário por afectar a consistência interna do mesmo), medicamentos ou drogas (2,9%, 12%, 3,3%, respectivamente), quer de regulação emocional como calmantes e soporíferos (3,3%), quer de apoio em forma de ajuda profissional de médicos ou psicólogos (14,7% e 24,7%, respectivamente).

Quadro 36: Análise da frequência dos itens C2v1 a C2v15 relativos às estratégias de *coping* utilizadas

QUANDO ME SINTO ANSIOSO FACE AOS TESTES/EXAMES:	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	C.T+C	D. + D.T.
- C2V1Penso acerca do que precisa ser feito a nível do estudo, planeio o que vou fazer, e ponho-o em prática.	17,8%	68,4%	12,7%	1,1%	86,2%	13,8%
- C2V2-Procuro pessoas que me possam fornecer conselhos, ajudar-me a resolver os problemas , ou ajudarem-me a sentir melhor.	17,6%	60,8%	19,6%	2,0%	78,4%	21,6%
- C2V3-Procuro manter a minha mente longe do problema ou distrair-me sonhando acordado com melhores tempos ou imaginando-me em diferentes lugares, participando em actividades que me fazem sentir melhor, ou ainda passando apenas mais tempo sozinho do que o habitual.	13,1%	43,9%	38,3%	4,7%	57%	43%
- C2V4-Tento lidar com os sentimentos de ansiedade quer analisando e mudando os meus pensamentos negativos, quer acalmando-me e relaxando-me fisicamente.	17,1%	68,9%	12,4%	1,6%	86%	14%
- C2V5-Centro-me em pensamentos positivos (imagino que tudo me vai correr bem, que vou conseguir;" vejo-me" na faculdade)..	18,6%	55,6%	22,6%	3,1%	74,2%	25,7%
- C2V6-Utilizo regularmente bebidas estimulantes como o café.	6,5%	19,4%	37,1%	37,1%	2,9%	74,2%
- C2V7-Utilizo regularmente medicamentos estimulantes do estudo	2,0%	10,0%	36,0%	52,0%	12%	88%
- C2V8-Utilizo regularmente álcool ou drogas.	0,4%	1,1%	22,8%	75,7%	1,5%	98,5%
- C2V9-Utilizo regularmente calmantes e soporíferos (para adormecer).	0,4%	2,9%	25,3%	71,4%	3,3%	96,7%
- C2V10-Peço ajuda profissional a um médico.	1,3%	13,4%	39,3%	46,0%	14,7%	85,3%
- C2V11-Peço ajuda profissional a um psicólogo.	2,5%	22,2%	38,5%	36,9%	24,7%	75,4%
- C2V12-Procuro obter ajuda (explicações da matéria) junto de professores	18,3%	62,0%	12,3%	7,4%	80,3%	19,7%
- C2V13-Procuro obter ajuda (explicação da matéria) junto de amigos.	24,2%	66,2%	6,7%	2,9%	90,4%	9,6%
- C2V14-Procuro ajuda (apoio emocional) a um amigo	22,2%	56,6%	16,2%	4,9%	78,4%	21,1%
- C2V15-Procuro ajuda (apoio emocional) aos pais	21,3%	52,1%	20,4%	6,1%	73,4%	26,5%

Assim, deste grupo de estratégias instrumentais de *coping*, o recurso a medicamentos estimulantes do estudo e a procura profissional de médicos e psicólogos são as estratégias mais solicitadas e, embora em percentagens muito mais reduzidas que as estratégias activas anteriormente mencionadas, parecem-nos ser já significativas o suficiente para reflectirmos não só nas necessidades sentidas pelos jovens para a sua utilização como na capacidade de resposta que o sistema escolar e de saúde lhes proporciona.

A urgência de tal reflexão é ainda realçada quando verificamos (quadro 37), relativamente à necessidade e tipo de apoio que 96% dos alunos da amostra consideram ser necessário um apoio para ajudar os alunos de 12º ano a lidar com a ansiedade nos testes, sendo que a maioria dos alunos elege maioritariamente psicólogos e professores (96,8% e 95,4%, respectivamente) como os responsáveis privilegiados por essa mesma ajuda. A exploração da resposta aberta à questão “quais” relativa ao apoio de outros que obteve uma percentagem de 60,4% é efectuada no ponto 1.4.4.

Verifica-se ainda que todos os métodos/técnicas que foram sugeridas como possíveis alternativas de ajuda tiveram a concordância da grande maioria dos sujeitos da amostra, com percentagens acima de 90%, com excepção do relaxamento físico (que mesmo assim obteve uma percentagem de concordância muito alta) e do item outros, que obteve uma percentagem de 40,3%. A exploração da resposta à questão aberta quais relativa a esses outros será efectuada no ponto 1.4.4.

Assim, e por ordem decrescente os aspectos realçados pela grande maioria dos alunos são: 97,6% - os métodos de estudo; 97,5%- as técnicas que estimulem a concentração na tarefa; 97,1% - a orientação vocacional; 96,6% - as técnicas que promovam os pensamentos positivos e a autoconfiança; 95,2% - a simulação de situações de exame e resolução de provas; 90,2%- as técnicas de paragem de pensamentos negativos; 83,3% - os métodos de relaxamento físico ; 40,3% - outros

Quadro 37- Análise da frequência dos itens C4v1 a C4v12 relativos à Necessidade e tipo de Apoio

Relativamente à necessidade de apoio sentida : (Quadro de Frequências)	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	C.T+C	D. + D.T.
C4V1- Penso que seria necessário um apoio aos alunos de 12º ano para os ajudar a lidar com a ansiedade nos testes	45,7%	50,3%	3,3%	0,7%	96%	4%
Este apoio deveria ser administrado por:						
C4V2- Psicólogos	49,9%	46,9%	2,3%	3,1%	96,8%	5,4%
C4V3- Professores	42,9%	52,5%	0,9%	1,4%	95,4%	2,3%
C4V4- Outros (C4V4cont)Quais?* _____	21,3%	39,1%	30,5%	9,2%	60,4%	39,7%
Este apoio deveria abordar os seguintes aspectos:						
- C4V5- métodos de relaxamento físico (descontração do corpo)	22,3%	61,2%	15,4%	1,1%	83,3%	16,5%
- C4V6- técnicas de paragem de pensamentos negativos	32,0%	58,2%	8,5%	1,3%	90,2%	9,8%
- C4V7- técnicas que facilitem pensamentos positivos e promovam autoconfiança.	49,2%	47,4%	2,9%	0,4%	96,6%	3,3%
- C4V8- técnicas que estimulem a concentração na tarefa	53,0%	44,5%	2,0%	0,4%	97,5%	2,4%
- C4V9- métodos de estudo (ex: aprender a fazer resumos e a preparar melhor as provas de avaliação)	60,7%	36,9%	2,0%	0,4%	97,6%	2,4%
- C4V10- orientação vocacional sobre cursos e profissões (ex: disciplinas dos cursos, saídas profissionais).	54,2%	42,9%	2,5%	0,5%	97,1%	3%
- C4V11- simulações das situações de exame e resolução de provas modelo.	50,9%	43%	5,2%	0,7%	95,2%	5,8%
- C4V12outros (C4v12cont.)Quais?_** _____	14,1%	26,2%	40,3%	19,0%	40,3%	59,3%

Nota: CT+C= Totalidade de Respostas Concordo Totalmente e Concordo; D + DT = Totalidade de Respostas Discordo e DiscordoTotalmente

Poderá entender-se melhor estes resultados tão expressivos quanto à grande necessidade de apoio sentida pelos alunos e ao elevado grau de adesão às mais diferentes e variadas formas de apoio possível quando se constata por fim que 96% dos alunos da amostra pensa que o actual sistema de acesso ao ensino superior contribui imenso para o aumento da ansiedade nos testes no 12ºano (quadro 38).

Quadro 38- Análise de frequência do item C5

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente		C.T+C	D. + D.T.
C5-Penso que o actual sistema de acesso ao ensino superior contribui imenso para o aumento da ansiedade nos testes no 12º ano	63,3%	32,7%	3,3%	0,7%		96%	0,7%

Nota: CT+C= Totalidade de Respostas Concordo Totalmente e Concordo; D + DT = Totalidade de Respostas Discordo e Discordo Totalmente

Sugestões de Mudança: _____

Tais resultados, juntamente com a ideia expressa por 71,6% dos alunos de que se sentem mais ansiosos este ano do que em anos anteriores, e com as frequências de elevada percepção de ameaça obtidas no questionário anterior, parecem ser assim consistentes com todas as reflexões que levaram à escolha deste ano de escolaridade como ano privilegiado para o estudo da ansiedade nos testes.

As respostas abertas às possíveis sugestões de mudança do sistema avaliativo do 12º ano e do acesso à universidade serão analisadas no ponto 1.4.4.

1.4.4- Análise Qualitativa das Respostas às Questões Abertas do Questionário de Avaliação II

Como esta análise assumiu ser desde o início uma vertente meramente exploratória e complementar de todo o trabalho empírico que nos propusemos realizar, e embora se procurasse seguir procedimentos sugeridos por especialistas em metodologia de investigação quantitativa e análise de conteúdo, só tivemos recurso a dois juizes independentes, pelo que os resultados qualitativos não serão possivelmente tão objectivos como os que resultariam da

análise efectuada por um maior número de juizes independentes. Procurou-se contudo compensar o pequeno número de juizes com um maior cuidado metodológico.

Numa primeira etapa, os dois juizes identificaram e resumiram as ideias referidas pelos alunos em temas específicos a partir de uma primeira leitura das suas respostas às questões abertas; numa segunda etapa, decidiram, em conjunto, as dimensões principais a ter em conta na análise dessas respostas, procedendo-se então a uma segunda leitura e à inserção conjunta das respostas dos sujeitos nas diferentes dimensões/categorias previamente acordadas, cotando-se com 1 a presença de opção na categoria referida e com 0 a sua ausência.

Para as sugestões de mudança (C5), foi introduzida uma etapa suplementar devido à variedade e complexidade das respostas fornecidas. Assim, as categorias estabelecidas na segunda etapa tinham um carácter provisório e, embora os dois juizes tentassem proceder à inserção das respostas dos sujeitos nessas categorias, foi necessário criar uma categoria suplementar *outras sugestões* para colocar todas as respostas que suscitavam dúvidas quanto à inserção numa ou outra categoria específica ou realçavam aspectos/temas ainda não categorizados (o que levou à inserção de 22% das respostas nesta dimensão). Procedeu-se finalmente, numa terceira etapa, a uma reavaliação cuidada dessas mesmas respostas: tal procedimento levou não só à inserção de parte dessas respostas nas diferentes dimensões previamente definidas, mas também à introdução de uma nova categoria mais global (Reformulações do Sistema de Acesso/Ingresso no Ensino Superior) que acabou por abarcar também duas dimensões provisórias anteriores com baixo índice de frequência. As respostas dos sujeitos encontraram-se assim finalmente analisadas e distribuídas em 10 categorias principais.

Análise qualitativa das respostas dos sujeitos sobre à necessidade de apoio sentida pelos alunos relativa a outras pessoas que não psicólogos e professores (item C4v4)

Embora 60,4% dos sujeitos da amostra tenham assinalado o item outros, somente 51,1% dos sujeitos da amostra especificaram, tal como pedido, a sua resposta. Assim, relativamente à necessidade de apoio sentida pelos alunos relativa a outras pessoas que não psicólogos e professores, encontraram-se as seguintes categorias, referidas no quadro 39.

Quadro 39: Análise Qualitativa da Necessidade de Apoio por Pessoas Diferenciadas

CATEGORIAS	CONTEÚDO INERENTE ÀS MESMAS	% DOS SUJEITOS DA AMOSTRA QUE A REFEREM
Apoio pela família/pais	Apoio por família/pais	23,3% dos sujeitos (105 suj.)
Apoio por amigos/colegas	Apoio por amigos/colegas	15,8% dos sujeitos (71 suj)
Apoio por alunos já no ensino superior	Apoio por alunos já no ensino superior	5,3% dos sujeitos (24 suj)
Outros apoios	Dos outros apoios, 13 alunos referem médicos /psiquiatras, 6 outros profissionais ligados ao sistema educativo como a direcção escolar e/ou políticos como o Ministro da Educação. 4 sugerem reunir grupos contrastados como bons e maus alunos, alunos com elevada e baixa ansiedade e pessoas optimistas versus pessimistas e os restantes sugerem outros significativos (como por exemplo a namorada).	6,7% dos sujeitos (30 suj)

Como se pode verificar quase um quarto do total dos sujeitos da amostra expressa a necessidade de apoio por parte da família, nomeadamente dos pais, para os ajudar a lidar com a ansiedade nos testes; tal facto, se por um lado realça o papel primordial que a família desempenha como fonte de apoio, por outro lado põe-nos a questão de que talvez os pais não estejam a corresponder a essa mesma expectativa de apoio. A necessidade de apoio por amigos/colegas, seguida do apoio por alunos que já ingressaram no ensino superior é expressa ainda por 15,8 e 5,3% dos alunos, o que reforça a importância que os pares adquirem para os alunos desta idade, também neste domínio específico. A categoria de *outros apoios* salienta

ainda a importância de significativos diversificados, salientando-se contudo, ainda nesta categoria a necessidade do apoio médico/psiquiátrico.

*Análise qualitativa das respostas dos sujeitos sobre a necessidade de outras técnicas
(item C4v12)*

Embora 40,3% dos sujeitos da amostra tenham assinalado o item outros, somente 11,6% dos sujeitos da amostra especificaram a sua resposta, que foi analisada em duas categorias principais: técnicas anteriormente referidas e outras técnicas. De facto, da amostra total de alunos 4,7% (21) voltaram a referir técnicas já referidas em itens anteriores e somente 6,9% (31) referiram outros aspectos variados tais como: maior apoio escolar (do tipo “existência de professores com função de explicadores ou aulas extras para alunos com dificuldade ou ainda redução da carga horária”), maior apoio emocional (do tipo “os professores acreditarem mais nas nossas capacidades, motivarem-nos e terem uma relação mais forte com os alunos, e ainda maior apoio psicológico”), e ainda a sugestão de mais actividades e práticas desportivas na escola e a necessidade de o apoio ser constante e não pontual.

*Análise qualitativa das respostas dos sujeitos sobre as sugestões de mudança
(solicitadas no fim do questionário)*

Relativamente às sugestões de mudança encontraram-se dez categorias, sintetizadas e apresentadas no quadro 40 por ordem decrescente da percentagem dos sujeitos da amostra que a referem.

Quadro 40 - Análise Qualitativa das Sugestões de Mudança

Categorias	Conteúdo Inerente às Mesmas	% dos Sujeitos da Amostra que a Referem
Categoria 1- Exames Nacionais	A sugestão de acabar com a realização de exames nacionais; e/ou a realização de exames nacionais unicamente para as disciplinas que os alunos vão utilizar como provas de ingresso; e/ou ainda o menor peso dos exames nacionais e o maior peso dos exames do secundário no cálculo da nota de candidatura; e por fim a necessidade de maior intervalo de tempo entre a realização dos diferentes exames nacionais (9 alunos) e ainda os exames nacionais serem feitos a nível da escola e por professores da disciplina (2 alunos)	19 % (81 sujeitos)
Categoria 2- Reformulações do Sistema de Acesso/Ingresso no Ensino Superior (de menor frequência)	Nesta categoria enquadram-se diferentes sugestões de menor frequência de reformulação do acesso ao ensino superior, nomeadamente: -maior facilidade no sistema de acesso (11 alunos) -provas mais fáceis (2) -menor rigor (2) -não existência de pré-requisitos (3) -abolição de notas mínimas (3) -menor burocracia (4) -médias fixas de ingresso (3) -selecção unicamente após entrada na universidade (3) -outros critérios de selecção : 2 sugerem provas vocacionais , 1 sugere testes de QI, 1 sugere P.G.A, 1 sugere preferência regional, 1 sugere só exames nacionais,etç.	9,1 % (41 sujeitos)
Categoria 3- Médias mais Baixas de Entrada na Universidade.	Sugere-se que as médias de acesso /colocação nos cursos universitários deveriam ser mais baixas.	8,9 % (40 sujeitos)
Categoria 4- Mudança na Avaliação das Disciplinas	Incluem-se várias sugestões de mudança no domínio como: maior valorização da avaliação continua face à nota do teste, mudança no número e importância dos	8,4 % (38 sujeitos)

	testes, não contar os exames finais para a nota da disciplina.	
Categoria 5- Informação e Apoio Vocacional	Expressa-se a necessidade de maior informação acerca de cursos e universidades e também de toda a burocracia inerente ao sistema de acesso, bem como ainda de maior apoio a nível da orientação escolar e profissional.	7,6 % (34 sujeitos)
Categoria 6- Mudança na Relação Professor - Aluno /Clima da Sala de Aula	Expressa-se o desejo de os professores apoiarem, preocuparem-se, compreenderem e acompanharem mais os seus alunos; de exercerem menor pressão, exigência e sobrecarga de trabalho; de ajudarem os alunos na organização/consolidação de hábitos de estudo e de os ajudarem na resolução de exames; de apostarem mais na qualidade do ensino promovendo e remodelando as técnicas avaliativas, diminuindo a competição pelas notas e ainda o número de alunos por turma.	6,2 % (28 sujeitos)
Categoria 7- Mudança dos Programas/Disciplinas	Sugere-se a diminuição da matéria dos programas ou ainda que estes se tornem programas diferentes, mais úteis ou mais práticos; e ainda que os alunos possam escolher determinadas disciplinas dentro dos cursos.	6 % (27 sujeitos)
Categoria 8- Menor número de disciplinas/Menor carga horária	Sugere-se a diminuição do número de disciplinas (20 alunos) e/ou ainda da carga horária (5 alunos).	5,5% (25 sujeitos)
Categoria 9- Apoio emocional, médico.	Pedido de maior apoio emocional, médico e psicológico de apoio ao controle da ansiedade e/ou relaxamento	5,3% (24 sujeitos)
Categoria 10- Aumento do número de universidades e do número de vagas	Criação de mais universidades e aumento do número de vagas para cada curso	4,4% (20 sujeitos)
Categoria 11- Outras sugestões	Incluem-se aqui várias outras sugestões de mudança: a mudança total do sistema (4), a destituição do ministro da educação (2), mais práticas recreativas (2), critérios de selecção mais objectivos (1), mais estabilidade (1), bolsas de estudo (1), padres (1), avaliação menos globalizante (1), qualquer outra ajuda (1) .	3,1% (14 sujeitos)

Pudemos verificar no quadro anterior, que grande parte das sugestões incidem sobre os Exames Nacionais e Reformulações do Sistema de Acesso ao Ensino Superior (categoria 1 e 2), apelando entre vários aspectos, à extinção ou redução dos exames e do seu peso na nota de acesso, ao maior intervalo de tempo para a sua realização, e ainda à maior facilidade e menor burocracia do sistema de acesso; verifica-se ainda o pedido de médias de acesso à universidade mais baixas (categoria 3) e paralelamente, o aumento do número de universidade e de vagas (categoria 10).

A mudança na avaliação das disciplinas (categoria 4), dos programas (categoria 7) e da relação professor – aluno (categoria 6) apela a avaliações mais diversificadas e qualitativas, à reformulação da postura profissional dos professores como elementos de apoio para os alunos, e à mudança qualitativa dos programas em termos práticos e utilitários conjugada com a redução da carga horária a eles inerente.

A necessidade de maior informação e orientação vocacional (categoria 5) assim como apoio emocional e médico (categoria 9) foram também mencionados pelos alunos, que expressam ainda outras sugestões alternativas de mudança na última categoria de análise (categoria 10).

Estes resultados qualitativos fornecem assim contributos úteis para uma perspetivação da intervenção ao nível escolar, o que será discutido em pormenor no ponto seguinte deste capítulo.

2- Discussão dos Resultados

Similarmente à apresentação dos resultados, a discussão dos mesmos encontra-se subdividida em quatro vertentes principais: a discussão dos resultados relativa ao estudo de incidência das variáveis; a discussão dos resultados relativa aos estudos correlacionais; a discussão dos resultados relativa aos estudos diferenciais; e por fim, a discussão dos resultados relativa às análises descritivas qualitativas dos itens dos questionários de avaliação um e dois.

2.1- Discussão dos Resultados Relativos ao Estudo de Incidência das Variáveis

Os resultados relativos ao estudo de incidência das variáveis permitem-nos concluir que tal como previsto na hipótese formulada mais de um quarto dos alunos da amostra manifestam elevados níveis de ansiedade nos testes (26%), percepção de ameaça primária elevada (92,2%), assim como baixos níveis de percepção de recursos (30%). Tais evidências vêm ao encontro dos estudos que evidenciam a incidência superior da Ansiedade nos Testes em amostras portuguesas comparativamente às de outros países, bem como aqueles acerca do carácter desenvolvimental da mesma ao longo da escolaridade (Dusek, 1980; Cruz, 1987; Zeidner, 1998) que faziam prever uma maior incidência da ansiedade nos testes no 12º ano, (visto que muitos alunos já teriam sofrido influências negativas neste domínio).

Os resultados são ainda congruentes com a previsão de que as condições avaliativas específicas do 12º ano como ano decisivo para a entrada no ensino superior estivessem associadas positivamente a uma elevada percepção de ameaça primária, manifestada pela grande maioria dos alunos.

Os resultados confirmaram ainda a nossa previsão de que mais de um quarto dos alunos avaliam negativamente a ansiedade e manifestam ter necessidade de apoio para lidar

com ela, o que é congruente com toda a evidência da investigação que salienta a maior incidência dos efeitos debilitativos da ansiedade em detrimento dos facilitativos. A expressão alta da necessidade de apoio pela quase totalidade dos alunos da amostra (98,2%) ultrapassou as nossas previsões. Parece evidenciar que este desejo dos alunos não tem apenas objectivos remediativos mas sobretudo preventivos.

• A proporção de sujeitos com baixo autoconceito, inferior à nossa previsão, poderá dever-se a todo um processo de selecção a partir do 9º ano de escolaridade (último ano de escolaridade obrigatória), que leva a que os alunos de menor autoconceito escolar abandonem mais rapidamente o sistema escolar que os seus pares de maior autoconceito, não chegando ao 12º ano de escolaridade.

2.2- Discussão dos Resultados Relativos aos Estudos Correlacionais

Serão discutidas num primeiro momento as relações das variáveis com a ansiedade nos testes (H2 e H3), num segundo momento as relações com o autoconceito (H4 e H5), passando-se posteriormente às relações da Percepção de Ameaça Primária e de Recursos entre si e como o *Coping* (H6, H7, H8) e por fim à relação da Avaliação Negativa da Ansiedade com o *Coping* (H9).

As correlações positivas e significativas entre a Ansiedade nos Testes e variáveis como a Percepção de Ameaça Primária, a Avaliação Negativa da Ansiedade, o *Coping* centrado na Emoção e o *Coping* centrado no Evitamento, as Estratégias Activas de *Coping* e ainda a Necessidade de Apoio confirmam globalmente a hipótese 2. Tais resultados são congruentes assim com a visão de relação circular entre a ansiedade nos testes e a percepção de ameaça (Lazarus, 1991, 1993; Spielberger & Vagg, 1995, entre outros), que tem

evidenciado a predominância do efeito debilitativo da ansiedade na aprendizagem e rendimento escolar, que poderia ser justificado pelo evitamento da tarefa e pelos pensamentos de focalização interna (Carver e Scheier, 1991; Raffety, Smith e Ptacek, 1997, entre outros).

É importante contudo uma análise mais fina destes resultados, baseada nas diferenças de amplitude das correlações, já que a Ansiedade nos Testes correlaciona-se mais fortemente (correlações moderadas) com a Percepção de Ameaça Primária, com o *Coping* Centrado na Emoção e com a Avaliação Negativa da Ansiedade do que com o *Coping* Centrado no Evitamento, as Estratégias Activas de *Coping* (correlações baixas e de fraca amplitude) e a Necessidade de Apoio.

A importância da relação entre a ansiedade nos testes e a percepção de ameaça (.48) pode apoiar dois tipos de relação causal: factores associados à avaliação, geradores de *stress* e potencialmente ameaçadores, podem aumentar os níveis de ansiedade nos testes, como também a percepção das situações avaliativas como mais ameaçadoras é resultante de características individuais que os teóricos denominaram de traço de ansiedade. Ambas as interpretações são sustentadas por quadros teóricos e investigações empíricas anteriores.

Além disso, o facto da associação positiva encontrada entre a ansiedade nos testes quer com as denominadas estratégias activas de *coping* quer com o evitamento ser de muito menor amplitude que a encontrada com o *coping* centrado na emoção (.61), leva-nos a constatar que os sujeitos com altos níveis de ansiedade diferenciam-se dos outros sobretudo pela sua superior orientação pessoal em respostas emocionais internas de carácter negativo/debilitante, em detrimento da diferenciação relativa à utilização da procura de apoio social, à regulação emocional positiva ou ainda ao evitamento.

Foi importante assim a introdução de itens no Questionário de Avaliação II que traduzissem as formas mais positivas de regulação emocional do *coping* centrado na emoção (quer em termos de desdramatização da situação quer de centralização em pensamentos positivos de resolução da mesma e reforço nas crenças de capacidade do próprio sujeito) e da

procura de apoio social, permitindo assim a diferenciação da relação deste tipo de estratégias com a ansiedade, das estratégias de *coping* centradas na emoção medidas pelo *CISS*. Com efeito, só essas diferenças na intensidade das correlações das diversas estratégias de *coping* com a Ansiedade nos Testes, aliás todas positivas, permitiram realçar a importância da orientação emocional em termos mais negativos/debilitantes nos sujeitos mais ansiosos (expressa pelo *coping* centrado na emoção do *Ciss*), o que parece acompanhar os reduzidos benefícios da utilização, também por estes sujeitos, da procura de apoio social e da regulação emocional positiva.

Tal é ainda congruente com a relação encontrada entre a Ansiedade nos Testes e a Avaliação Negativa da Ansiedade: maiores níveis de ansiedade nos testes são associados a uma visão predominantemente debilitativa dos efeitos da ansiedade na aprendizagem e rendimento escolar.

A existência de correlações negativas e significativas, embora baixas, entre a Ansiedade nos Testes e a Percepção de Recursos (-.24) e ainda entre a Ansiedade nos Testes e o Autoconceito Académico Escolar Geral, confirmaram a hipótese 3, embora a ausência de correlação com o Autoconceito Académico Escolar Específico e com o *Coping* centrado na Tarefa a tenham infirmado. A H3 foi só parcialmente confirmada.

Os primeiros resultados são congruentes com a associação prevista entre a Ansiedade nos Testes e a Percepção de Baixos Recursos para lidar com a Ameaça (Sarason, 1978 *in* Zeidner, 1998; Cruz, 1988; entre outros), e com a revisão da literatura (Hembree, 1988; Zeidner, 1998; entre outros) que evidencia uma correlação inversa significativa entre a ansiedade nos testes e o autoconceito, (apesar das correlações negativas entre a ansiedade nos testes e o autoconceito académico escolar geral sejam de fraca amplitude). Incongruente, contudo, é a ausência de relação entre a Ansiedade nos Testes e o autoconceito específico. Talvez a elevada percepção de ameaça primária que se faz sentir ao nível do 12º ano,

conjugada com a percepção de incontrolabilidade inerente de algum modo ao sistema de acesso, anule de alguma forma a relação existente entre o autoconceito nas disciplinas específicas e a ansiedade nos testes; tal percepção de ameaça primária e de incontrolabilidade diminuiria também a importância da relação entre a percepção de recursos e a ansiedade nos testes (traduzindo-se assim numa correlação que embora significativa é de fraca amplitude).

Embora, por um lado, estes resultados (pelas correlações positivas obtidas entre a ansiedade nos testes quer com a percepção de ameaça, quer com os recursos) sejam congruentes com a revisão da literatura (Sarason, 1978 *in* Zeidner, 1998) que define a ansiedade nos testes como “reação à percepção de ameaça e da incapacidade de lidar com o desafio situacional de uma forma satisfatória”, por outro (atendendo à diferença de amplitude das correlações, muito mais forte com a percepção de ameaça primária) parecem evidenciar que a ansiedade está muito mais associada à avaliação das exigências situacionais como ameaçadoras, do que à percepção dos recursos para lidar com essas mesmas exigências.

Tal, em nossa opinião salienta assim a importância que a apreciação das características das exigências avaliativas do 12º ano como ameaçadoras, mais do que a própria percepção de recursos, assumem na evocação de reacções de ansiedade. A ansiedade nos testes parece não resultar assim necessariamente de uma convergência obrigatória entre uma percepção de ameaça primária alta e uma percepção de recursos baixa (tanto mais quanto se verifica pela análise dos resultados da hipótese 8 que as duas não se encontram correlacionadas), o que não invalida que, da convergência das duas, resultem níveis mais intensos de ansiedade. Talvez se possa pôr ainda a hipótese, a ser explorada em posteriores estudos, que a percepção de recursos, ao determinar o modo como os indivíduos encaram as possibilidades de resolução positiva e negativa da situação ameaçadora, afecte sobretudo o carácter estimulante/debilitante que a ansiedade pode assumir (quando a percepção de recursos é baixa, assumir predominantemente um carácter debilitante, quando a percepção de recursos é alta a ansiedade assumirá também um carácter estimulante).

O facto de não se verificar a existência de correlação entre a Ansiedade nos Testes e o *Coping* na tarefa torna-se também compreensível se pensarmos que todo o contexto avaliativo e de realização de que está imbuído o 12º ano torna quase impossível o não investimento de esforços orientados para a resolução do problema, face ao risco do “suicídio escolar e profissional que tal acarretaria”, reduzindo deste modo a amplitude da variação dos resultados e portanto a amplitude da correlação. Além disso, embora estudos de vários autores (como Sarason; 1986; Edelman e Hardwick, 1986; e Parsons, Frydenberg e Poole, 1996 *in* Cleto, 1998) chegassem à conclusão de que as estratégias centradas no problema são mais adaptativas/eficazes no caso da Ansiedade nos Testes, é verdade que tais estratégias correlacionam-se positivamente com uma boa realização escolar qualquer que seja o nível de ansiedade dos sujeitos. Os sujeitos com alta ansiedade nos testes não parecem menos conscientes disto que os sujeitos com baixa ansiedade, e não recorrem menos a essas estratégias que esses últimos. A distinção defendida por Eysenck (1982,1983,1985 *in* Zeidner, 1998; Eysenck, 1991) entre a desempenho efectiva e a eficiência do processamento permite compreender melhor esses resultados: de facto se, tal como demonstrado pelos estudos de Eysenck, os alunos com maior ansiedade nos testes realizam muitas vezes a tarefa desenvolvendo um maior esforço em ordem a compensar a interferência cognitiva causada pela preocupação, poderemos pensar que os alunos com maior ansiedade nos testes se diferenciam dos de menor ansiedade, não por uma menor orientação para a tarefa, mas pela interferência causada nessa tarefa pelo próprio *coping* centrado na emoção.

Conforme antecipado pela hipótese 4 verifica-se a existência de correlações negativas e significativas, embora baixas, entre os dois tipos de auto conceito e o *Coping* centrado na emoção; contudo, a existência de correlações negativas previstas entre os dois tipos Autoconceito com o *Coping* centrado no Evitamento só é significativa, embora baixa, para o Autoconceito Académico Escolar Geral verificando-se ainda a inexistência de correlações

entre os dois tipos de autoconceito e a Percepção de Ameaça Primária. A hipótese 4 é assim só parcialmente confirmada.

A diferença de amplitude de correlações entre o *coping* centrado na emoção e o evitamento com o autoconceito (mais forte para o *coping* centrado na emoção) corrobora a ideia que a diferenciação entre sujeitos com diferentes níveis de autoconceito poderá estar mais associada ao *coping* centrado na emoção do que ao *coping* centrado no evitamento (talvez por este trazer consequências imediatas muito graves e ser mais condenado socialmente). A maior orientação para a emoção dos sujeitos com autoconceito académico baixo parece assim confirmar a predominância defendida por Lazarus deste tipo de *coping* quando há a percepção de impossibilidade de mudança, devida possivelmente à percepção de competência pessoal insuficiente, que se traduz em ruminações e pensamentos interferentes.

A existência de uma única correlação negativa, e de fraca amplitude entre o autoconceito académico escolar geral e a avaliação negativa da ansiedade salienta a fraca associação entre as variáveis.

A ausência de correlações entre o Autoconceito e a Percepção de Ameaça Primária parece corroborar mais uma vez a ideia que esta resulta da percepção das exigências da situação como ameaçadoras pelas consequências negativas que a sua não resolução pode acarretar para os objectivos e o bem estar do indivíduo, independentemente dos recursos para lidar com ela, uma vez que o autoconceito académico seria, à partida, um recurso específico e primordial num contexto avaliativo académico. Pode-se considerar ainda que a já referida percepção de incontrolabilidade inerente de algum modo ao sistema de acesso possa contribuir para a anulação da correlação esperada entre o autoconceito e a percepção de ameaça primária: se o sistema é considerado incontrolável, a importância do autoconceito académico para lidar com ele é minimizado, pelo que a variação dos níveis de autoconceito não afecta a visão mais ou menos ameaçadora da situação .

Verificam-se contudo as correlações positivas e significativas previstas entre o Autoconceito e a Percepção de Recursos, o Autoconceito e o *Coping* centrado na Tarefa e ainda entre o Autoconceito e as Estratégias Activas de *Coping*, confirmando assim na globalidade a hipótese 5. Sendo evidente que no domínio académico, a percepção de recursos está muito ligada à percepção de competências académicas (trata-se aliás da correlação mais forte), será fácil compreender, numa sequência lógica, que quanto maior o autoconceito académico, maior (apesar de todos os condicionalismos expostos anteriormente) as expectativas de mudança e de resolução favorável das situações, o que leva o sujeito a investir esforços para a resolução da tarefa e a utilizar estratégias activas de *coping*, confirmadas pelas correlações observadas não só entre o autoconceito e essas variáveis mas ainda entre a percepção de recursos e essas variáveis. Confirma-se assim, mais uma vez, a ligação defendida por Lazarus entre a percepção de recursos, as expectativas de mudança/resolução da situação e o *coping* centrado na tarefa.

De considerar ainda as diferenças na amplitude das correlações que levaram à confirmação das hipóteses 4 e 5, já que as correlações mais fortes verificam-se entre os autoconceitos e a percepção de recursos (correlações moderadas) e os autoconceitos e o *coping* centrado na tarefa (das correlações baixas a de maior amplitude), enquanto mais fracas e em ordem decrescente foram observadas associações dos autoconceitos com o *coping* centrado na emoção, com as estratégias activas de *coping* e, finalmente, com o evitamento.

As correlações entre a Percepção de Recursos e o *Coping* são por sua vez similares às relatadas anteriormente entre o autoconceito e o *coping*. As correlações positivas entre a Percepção de Recursos com o *Coping* Centrado na Tarefa (.29) e as Estratégias Activas de *Coping* (.17), e uma correlação significativa e negativa com o *Coping* Centrado na Emoção (-.28), confirmam a hipótese 7; esta confirmação porém é só parcial visto não ser observada correlação entre a percepção de recursos e o *Coping* Centrado no Evitamento. Tais

correlações têm subjacentes todo um racional já explícito na discussão dos resultados relativos ao autoconceito.

Por sua vez, as correlações positivas entre a Percepção de Ameaça Primária e o *Coping* centrado na Emoção e as Estratégias Activas de *Coping* confirmam a H6, que está contudo parcialmente infirmada pela ausência de correlações positivas e significativas entre a Percepção de Ameaça Primária e o *Coping* centrado no Evitamento

Estes resultados parecem assim ser congruentes com os obtidos anteriormente realçando a ideia de que a uma forte Percepção de Ameaça Primária está associado positivamente o *Coping* Centrado na Emoção, possivelmente tanto maior quanto menor a percepção dos recursos pessoais para lidar com a mesma; entende-se assim também que quanto maior a percepção de recursos maior a possibilidade de os sujeitos avaliarem de forma positiva as possibilidades de resolução da situação percebida como ameaçadora, pelo que centram-se mais na tarefa e menos na emoção.

A correlação positiva, embora baixa, das Estratégias Activas de *Coping* quer com a percepção de ameaça primária quer com a percepção de recursos (.25 e .18, respectivamente), evidencia a utilização positiva destas estratégias face a uma situação percebida como ameaçadora, tanto mais utilizada quanto o sujeito avaliar de forma positiva as possibilidades de resolução da situação.

A não existência de correlações entre a Percepção de Ameaça Primária e o *Coping* Centrado no Evitamento, assim como entre este *coping* e a Percepção de Recursos, dever-se-á possivelmente a pressões situacionais, tendo em conta a altura em que se efectuou este estudo empírico (cerca de dois meses antes da realização dos exames nacionais e do processo final de candidatura ao ensino superior, logo durante o confronto com todo o contexto avaliativo do 12º ano mas antes da *prova de fogo* que são os exames nacionais, o que torna difícil a utilização de tais estratégias de evitamento, até pela noção dos prejuízos imediatos e a longo prazo que o seu uso poderia acarretar.

Embora dados longitudinais fossem necessários para verificar tais hipóteses interpretativas, resultados anteriores parecem apoiá-las. Considera-se, no entanto, que a realização de um estudo longitudinal do *Coping* poderia trazer resultados diferentes com flutuações na utilização dos três tipos de *Coping* decorrentes quer dos estádios temporais do encontro com a situação *stressante*, quer do modo favorável ou desfavorável como o indivíduo vai percebendo o próprio processo de confronto. Como refere Lazarus (1985), se durante o estádio antecipatório os sujeitos tendem a utilizar mais o *coping* centrado no problema e na emoção, durante o confronto usam estratégias variadas, desde o *coping* orientado para a tarefa ao *coping* mais paliativo, e após o confronto propriamente dito com a situação avaliativa, e antes da saída das notas, o distanciamento é a estratégia mais empregue; estudos de Carver e Scheier (1994 *in* Raffety, Smith e Ptacek, 1997) confirmam também a mudança das estratégias de *coping* durante os vários estádios.

De qualquer modo os resultados correlacionais obtidos são também congruentes com os estudos desenvolvimentais de vários autores (Bizarro, 1992; Cleto, 1996; Seiffge-Krenke & Schulman, 1990; Zeidner, 1996) que salientaram (quer em amostras de estudantes portugueses, quer estrangeiros) que, em variadas situações de *stress*, os adolescentes desenvolvem geralmente esforços para gerir um problema através de uma procura activa de apoio, de acções concretas ou de reflexões acerca de possíveis soluções; deste modo o afastamento e/ou demissão das situações parece ser menos utilizado. Além disso, as previsões dos sujeitos sobre a adaptabilidade do *coping* para a obtenção de uma boa realização escolar (já referido na discussão da hipótese 3), poderão também influenciar o maior uso das estratégias produtivas em detrimento das não produtivas.

Constata-se por fim a não existência da correlação prevista entre a Percepção de Ameaça Primária e a Percepção de Recursos. A hipótese 8 é assim infirmada.

A obtenção deste resultado poderá ser explicado da seguinte maneira: embora a percepção de ameaça primária e a percepção de recursos operem em interdependência para a manifestação da ansiedade, os sujeitos parecem ser capazes de analisar de forma relativamente independente⁽²²⁾ o que são as exigências da situação e a potencial ameaça que representam, por um lado, e as possibilidades de recursos para lidar com essas exigências/potencial ameaça pelo outro. Tal explicação seria congruente com a diferença observada na incidência desses factores: a generalidade (92,2%) dos alunos manifestam uma elevada percepção de ameaça primária, que seria assim em grande parte espelho das propriedades objectivas do *stress* avaliativo⁽²³⁾, enquanto somente 22,6% dos alunos consideram não possuir os recursos para lidar com ela.

A situação avaliativa no 12º ano seria assim, de acordo com a tipologia de Zeidner (1998) uma situação avaliativa poderosa no grau em que conduzia todas as pessoas a construir uma representação idêntica desses eventos particulares (percepcionadas na generalidade como ameaçadoras, embora com variações de grau); a percepção dos recursos para lidar com essa ameaça primária é que seria assim mais diferenciada. Aliás, as atribuições causais dos resultados das provas de ingresso e da entrada no ensino superior a factores de sorte/azar ou facilidade/dificuldade da tarefa associados à percepção de incontrolabilidade podem também contribuir para que, neste contexto avaliativo específico, se assista ao desaparecimento da correlação esperada entre a percepção de ameaça primária e a percepção de recursos. Com

⁽²²⁾ Esta posição questiona claramente a perspectiva segundo a qual, na apreciação de uma situação como ameaçadora, os sujeitos teriam já em conta os seus recursos para lidar com a situação, tendo o termo ameaça já implícito as expectativas negativas de resolução da situação. Coaduna-se mais com a perspectiva que considera que uma situação pode ser considerada em primeira instância como ameaçadora, pelas consequências negativas para os objectivos/bem estar do indivíduo que a sua não resolução pode acarretar, independentemente da apreciação das expectativas de resolução da situação (que só actuariam em posteriores reavaliações da situação). Consideramos que esta última perspectiva caracteriza o que denominamos de percepção de ameaça primária (que é o que está a ser avaliado por este instrumento, e que é congruente também com o potencial prejuízo associado por Lazarus à avaliação cognitiva primária da situação) enquanto que a primeira posição perspectiva caracteriza mais a percepção de ameaça global (cf. capítulo 3), implicando o balanço entre a percepção de ameaça primária e a percepção de recursos

⁽²³⁾ Atendendo à noção de que não é a situação por si só que despoleta *stress*/ameaça mas a avaliação cognitiva efectuada pelo sujeito dessa situação, não se pode deixar de considerar que nessa percepção de ameaça terão também necessariamente influência a predisposição individual dos sujeitos avaliarem as situações como mais ou menos ameaçadoras, os seus objectivos pessoais de desempenho e toda a relevância que a situação assume para o bem estar pessoal. Contudo, no contexto específico do 12º ano, a influência desses factores de diferenciação parece ser reduzida, se comparada à influencia uniformizante dos factores externos.

efeito, se o sistema de acesso é considerado incontrolável e o sucesso/fracasso é atribuído também a factores externos, a importância da percepção de recursos torna-se irrelevante para a percepção do carácter ameaçador da situação: esta passa a como ameaçadora, independentemente dos recursos disponíveis. Talvez por isso se observe também, uma maior correlação da ansiedade nos testes com a percepção de ameaça primária do que com a percepção de recursos.

Por fim, a análise dos resultados dos estudos correlacionais permitiu ainda confirmar a existência de uma correlação significativa e positiva entre a Avaliação Negativa da Ansiedade e o *Coping* Centrado na Emoção (.45), mas infirmou a existência dessa mesma correlação entre a Avaliação Negativa da Ansiedade e o *Coping* Centrado no Evitamento. A Hipótese 9 só foi assim confirmada parcialmente. Deste modo, e de acordo mais uma vez com a perspectiva de Lazarus, a avaliação negativa da ansiedade ao enfatizar a incontrolabilidade da mesma e os seus efeitos debilitativos na desempenho está associada a uma maior focalização na emoção reflectindo assim os efeitos das ruminações e pensamentos interferentes; a não associação entre esta mesma avaliação negativa e o *coping* centrado no evitamento tem possivelmente como justificação de base a já pronunciada na discussão dos resultados das hipóteses 3, 4, e 7.

2.3- Discussão dos Resultados Relativos aos Estudos Diferenciais

O estudo das diferenças em função do género permitiu-nos constatar que as raparigas, comparativamente aos rapazes, apresentam maior Ansiedade nos Testes, maior Autoconceito Académico Escolar Geral e Escolar Específico, maior utilização do *Coping* Centrado na Tarefa e de outras Estratégias Activas de *Coping* como a procura de apoio social, maior utilização do *Coping* centrado na Emoção, e ainda maior Percepção de Ameaça Primária,

maior Avaliação Negativa da Ansiedade e maior Necessidade e Tipo de Apoio, confirmando assim na sua globalidade a hipótese 10.

Estes resultados corroboram assim vários estudos (Seiffge-Krenke, 1985; Bizarro, 1991, Cruz, 1987; Zeidner, 1998, entre outros) que indicam que o género afecta não só a percepção de ameaça das situações avaliativas, mas também os níveis de ansiedade nos testes. A superioridade das raparigas, comparativamente aos rapazes nesses aspectos, levaria-as à expressão de uma maior necessidade de apoio para lidar com a ansiedade. Corroboram-se ainda resultados de outros estudos que evidenciam a superioridade das raparigas sobre os rapazes no respeitante autoconceito académico escolar (Costa, 2000), e na utilização de estratégias de confronto centradas quer no problema, quer na emoção, quer na procura de apoio social (devido supostamente a uma maior motivação para a realização) (Sarason, 1984; Fontaine, 1985; Cleto, 1998). Se a utilização superior do *coping* orientado para a emoção é congruente com a associação positiva do mesmo à ansiedade nos testes (maior nas raparigas), a utilização mais frequente das estratégias centradas no problema e na procura de apoio social, associada à maior motivação para a realização das raparigas, leva a crer que estas dedicariam maior atenção e tempo ao estudo, e explicaria porque, apesar do maior nível de ansiedade experienciado, as raparigas evidenciam muitas vezes desempenhos escolares iguais ou superiores aos rapazes.

Embora a ansiedade das raparigas possa interferir no processamento da informação, elas procuram compensar essa interferência com um maior esforço na realização das tarefas, o que corroboraria a distinção entre eficiência e desempenho de Eysenck (Eysenck, 1982, 1983, 1985; Eysenck, 1991) e explicaria porque o seu desempenho não parece ser afectado. Para tal, contribuiria também o maior recurso nas raparigas a estratégias de *coping* variadas (centradas quer na emoção, quer na tarefa, quer nas estratégias activas de *coping*), que lhes permite lidar de forma mais eficiente com a ansiedade.

Tendo em conta todos os resultados diferenciais encontrados entre rapazes e raparigas, é - se de opinião de que estas se podem assumir como um grupo mais sensível à ansiedade nos testes, embora mais resistente aos seus efeitos negativos. Além disso, também é possível, que, algumas das diferenças observadas possam reflectir diferenças de socialização que autoriza as raparigas a admitir a sua ansiedade e a sua procura de ajuda, enquanto inibe a expressão desses mesmos sentimentos e manifestação desses comportamentos nos rapazes, o que levaria esses últimos a não os admitir tão abertamente.

Confirmou-se também a hipótese 11 ao constatar, como inicialmente previsto, a não existência de diferenças de Ansiedade nos Testes em função do Autoconceito Escolar Geral e Específico em alunos com resultados de Percepção de Ameaça Primária Elevada.

Estes resultados vêm assim ao encontro da ideia, já anteriormente exposta neste trabalho, de que se todo o processo de acesso ao ensino superior favorece as atribuições dos resultados a factores externos e incontroláveis, tais atribuições conjugadas com uma percepção de ameaça primária elevada reduzem a importância da associação entre o autoconceito académico escolar e a ansiedade nos testes; de facto a importância deste recurso para lidar com sucesso com o contexto gerador de *stress* percebido como altamente ameaçador é assim minimizado, pelo que não introduz variações nos níveis de ansiedade observados. Há que considerar ainda que os objectivos pessoais de desempenho, estipulados como meta obrigatória a atingir por cada aluno, podem condicionar também a percepção de ameaça e a ansiedade nos testes, independentemente do autoconceito de competência; de facto pode-se prever que quanto mais elevados ou exigentes forem os objectivos de desempenho que cada um estipula para si próprio, maior serão a ansiedade e a ameaça sentidas face às situações avaliativas.

A análise dos resultados só nos permitiu, contudo, confirmar parcialmente a hipótese 12; de facto as diferenças de *Coping* em função do Autoconceito Escolar Geral e Específico, em alunos com resultados de Ansiedade nos Testes elevada, verificam-se unicamente para a dimensão *Coping* centrado na Tarefa (com o grupo de autoconceito escolar geral elevado a apresentar resultados superiores de *coping* face aos de autoconceito escolar geral baixo, e os autoconceito escolar específico elevado a manifestar essa superioridade face aos de autoconceito escolar específico médio e baixo), não se observando diferenças nas dimensões *Coping* Centrado na Emoção e *Coping* Centrado no Evitamento.

Poderemos assim atribuir o uso superior do *coping* centrado na tarefa do grupo de alunos com ansiedade elevada e autoconceito elevado, à percepção do seu maior grau de competência académica, que leva os sujeitos a mobilizar preferencialmente este tipo de estratégias para lidar positivamente com a situação. O sujeito utiliza estratégias activas, de luta, para lidar com a situação/ansiedade, estimulando assim um maior investimento e orientação para a tarefa. De considerar ainda que, apesar das diferenças, a utilização de estratégias de *coping* centradas na tarefa é relativamente alta em todos os sujeitos, o que poderá estar associado à convicção partilhada de que tais estratégias correlacionam-se positivamente com uma boa realização escolar, objectivo desejado à partida por todos os sujeitos.

A não constatação das diferenças previstas relativamente ao *coping* centrado na emoção, em associação com a constatação de uma média relativamente similar embora geralmente inferior à utilização do *coping* centrado na tarefa, leva-nos a considerar que quando os níveis de ansiedade são elevados a focalização na emoção é quase inevitável e similar em todos os sujeitos, independentemente dos seus níveis de autoconceito, o que poderá como sabemos tornar-se debilitativo uma vez que a focalização na emoção (tal como medida pelo instrumento *CISS*) é muitas vezes caracterizada pela auto-depreciação, preocupação e antecipação de consequências negativas, causando assim interferência na realização da tarefa.

Parece contudo que, enquanto sujeitos de autoconceito alto realizam simultaneamente uma maior focalização na tarefa com os benefícios daí decorrentes (paralelamente aos efeitos debilitativos a ansiedade assumiria um carácter estimulante da tarefa), os de autoconceito baixo, considerando que poucos recursos têm para lidar com a situação, não realizariam de igual forma esse investimento na tarefa. De considerar ainda que o maior investimento na tarefa dos indivíduos de maior autoconceito poderá também dever-se a objectivos individuais de desempenho mais elevados que obrigam a uma maior preparação académica, uma vez que, como a minha experiência profissional permitiu-me constatar, muitas vezes por pressões sociais, estes alunos tendem a concorrer a cursos de estatuto e médias elevadas (como medicina ou arquitectura, por exemplo).

A não constatação das diferenças previstas no *coping* centrado no evitamento entre os sujeitos de ansiedade elevada com diferentes níveis de autoconceitos, associado ao facto da utilização deste tipo de *coping* serem média bastante inferior ao uso de *coping* centrado na emoção e na tarefa, parece corroborar a ideia de que em sujeitos com ansiedade elevada, independentemente do nível de autoconceito, o afastamento /demissão das situações é menos utilizado, o que poderá dever-se, como já anteriormente referimos, às pressões situacionais específicas do contexto avaliativo e ao momento de avaliação destas estratégias, associadas às previsões potenciais dos sujeitos sobre a menor adaptabilidade deste *coping* para a obtenção do sucesso escolar.

Se se observaram, tal como previsto, diferenças em todas as dimensões de ansiedade nos testes quando se compararam sujeitos muito ansiosos com os seus pares de níveis de ansiedade inferior, as diferenças entre grupos, contrariamente ao esperado, foram mais acentuadas nas dimensões Tensão e Sintomas Sintomáticos. Assim só foi confirmada parcialmente a hipótese 13. Estes resultados sugerem que, não obstante as evidências empíricas do impacto fundamental da maior preocupação dos sujeitos ansiosos no

desempenho destes, é preciso prestar também atenção às componentes mais fisiológicas /emocionais da ansiedade. De facto a consciência dessas componentes que caracteriza os sujeitos mais ansiosos pode constituir nova fonte de preocupações: os sujeitos podem ficar cognitivamente preocupados com os seus processos fisiológicos.

Por outro lado, a nossa hipótese incide sobre diferenças de médias e não correlações entre as dimensões e o desempenho. O facto de a preocupação ser o factor evidenciado pela literatura como principal diferenciador responsável do impacto da ansiedade no desempenho entre sujeitos ansiosos e não ansiosos, não implica necessariamente que as maiores diferenças em termos de níveis absolutos sejam observadas nessa componente mas evidencie somente o papel primordial da mesma no desempenho escolar. Diferenças de fraca amplitude podem-se traduzir por um efeito poderoso em termos comportamentais, enquanto o efeito de diferenças mais amplas pode ser insignificante.

Confirmou-se, por fim, a hipótese 14 respeitante às diferenças na Avaliação Negativa da Ansiedade e na Necessidade e Tipo de Apoio, em função dos níveis de Ansiedade nos Testes, com os alunos de média e elevada ansiedade nos testes a avaliarem mais negativamente a ansiedade e exprimir necessidade de apoio mais intensa e diversificada que os seus pares de níveis de ansiedade inferior. Estes dados confirmam a nossa previsão de que quanto maior a ansiedade, maior a percepção desta como elevada e debilitativa (quer ao nível da codificação e interferência cognitiva, quer da motivação e desempenho), e maior a necessidade de ajuda para lidar com a mesma (expressando uma menor percepção de controlo). Tais resultados parecem corroborar assim o ciclo vicioso da ansiedade que garante o seu desenvolvimento progressivo: à medida que os altos níveis de ansiedade interferem com o desempenho, as dificuldades experienciadas vão aumentar a ansiedade debilitativa, acabando os sujeitos mais ansiosos por manifestar “ansiedade acerca da própria ansiedade”.

2.4- Discussão dos Resultados Relativos às Estatísticas Descritivas de Frequência de Resposta e da Análise Qualitativa aos Itens dos Questionários de Avaliação I e II.

Várias são as reflexões suscitadas pela análise das frequências de resposta dos itens do Questionário de Avaliação I.

Em primeiro lugar, a elevadíssima percentagem de alunos (quase generalizada) que consideram a entrada no ensino superior importante e prioritária, corrobora a ideia de que o ensino secundário é visto quase exclusivamente como patamar de transição para um nível de ensino superior, parecendo não ter identidade própria, nem possibilitar a aquisição de competências que permitam aos sujeitos ingressar no mundo do trabalho, nem alargar o conhecimento/interesse dos sujeitos por vias de formação alternativas fora do contexto universitário.

Embora a nossa amostra tenha uma proporção importante de alunos dos cursos gerais, por definição mais orientados para o prosseguimento de estudos, a proporção de alunos dos cursos tecnológicos corresponde, de acordo com a minha experiência profissional de contacto com as escolas, à situação geral ao nível das escolas secundárias do nosso país. Nesta medida, os resultados desta amostra reflectem bem a situação real.

Além da escassez de formações alternativas à via universitária (que pode traduzir uma menor aposta das políticas educativas de vias alternativas de formação que permitam uma inserção profissional mais rápida), a minha experiência profissional permite constatar também que o desapontamento com que os alunos dos cursos tecnológicos encaram os seus cursos (inadequados à formação que a sociedade exige) leva muitas vezes a um abandono dos projectos iniciais, a uma “fuga para a frente”, encarando o prosseguimento de estudos como possibilidade de adiar o confronto imediato com o mercado de trabalho e com o espectro do desemprego. Estes resultados são congruentes com os de Machado Pais (1997) no inquérito à juventude, respeitante à escola e ao emprego.

A visão do percurso universitário como “tábua de salvação” ajuda assim a compreender a forte percepção de ameaça associada ao contexto avaliativo do 12º ano, na sua relação com o acesso ao ensino superior.

A construção de tal percepção está assim associada a aspectos diversificados, misturando factores situacionais e individuais dos quais se salientam, entre outros: o facto da avaliação baseada exclusivamente em testes e exames ter um peso fundamental para a obtenção da nota final de candidatura; a possibilidade de falhar em momentos decisivos e na não obtenção/manutenção do desempenho desejado⁽²⁴⁾; a pressão para a realização (a quantidade de matéria a assimilar e o curto período de avaliação, aliados à exigência de altos desempenhos); a incerteza quanto ao desempenho necessário para a consecução dos objectivos individuais; a competição exacerbada pelas notas; e ainda a possibilidade de não se entrar na faculdade ou no curso que efectivamente se deseja.

A obtenção de níveis de percepção de ameaça superiores a 83% na realização de exames nacionais e na forma de processamento da entrada no ensino superior, associado à obtenção de resultados superiores a 91% na consideração dos testes e exames e ainda de todo o contexto avaliativo do 12ºano como geradores de *stress* e ansiedade, evidencia bem a presença indiscutível e experienciada de *stress* e ameaça no 12º ano, justificando assim a escolha privilegiada deste ano de escolaridade para estudar a ansiedade nos testes.

A tais indicadores de percepção de ameaça primária associam-se os indicadores do que se denominou de percepção de recursos, dadas pelo grau de controle, expectativas de eficácia e atribuições causais. Embora, no estudo de incidência, uma percentagem superior de sujeitos tenha evidenciado um valor alto e médio na variável percepção de recursos, ainda

⁽²⁴⁾ Curiosamente a ameaça representada pela possibilidade de não conseguir atingir determinados objectivos individuais de realização suplantou a ameaça representada pela perda de consideração/estima por parte dos outros ou o medo de parecer incompetente com estudante. É de considerar que estes alunos não só conseguiram chegar a este grau de ensino, como têm na generalidade um bom autoconceito académico e de alguma forma sentem que se o processo de acesso ao ensino superior contém aspectos não controláveis. Assim, não poderão ser directamente responsáveis pelos seus resultados neste processo e a perda de consideração/respeito pelos outros não se afigurará como consequência directa da não resolução com sucesso das exigências avaliativas.

assim uma percentagem significativa dos mesmos (cerca de 30%) obteve uma pontuação de baixo nível nesta mesma variável, o que não deixa de ser preocupante. É também elucidativa a diminuição progressiva da percepção do grau de controle e das expectativas de eficácia dos alunos, quando se passa de itens que abordam aspectos avaliativos comuns a vários anos de escolaridade para itens específicos das condições avaliativas do 12º ano e para aqueles associados ao processo de acesso ao ensino superior: verificamos de facto que se a percepção de controle e as expectativas de sucesso são claramente positivas no respeitante ao desempenho/resultados nos testes, passam a ser medianamente positivas no respeitante aos exames nacionais e atingem valores negativos no que se refere às provas de ingresso e à entrada no curso universitário que realmente se gosta; no respeitante ao processo de entrada no ensino superior a percepção de controle atinge valores negativos enquanto as expectativas de sucesso de entrada são medianas. O facto dos jovens, centrando-se no único objectivo de entrar na faculdade, ingressarem muitas vezes em cursos que em nada se coadunam com os seus reais interesses, suscita preocupações quanto à realização dos seus interesses vocacionais e à sua futura postura, motivação e realização profissional .

Parece também que, embora conscientes que o pilar dos seus resultados é atribuível à própria pessoa (esforço/capacidade), grande parte dos alunos considera significativa e não desprezível a interferência de factores externos (sorte/azar ou facilidade/dificuldade da tarefa) nesses mesmos resultados, o que se coaduna, aliás, com a sua baixa percepção de controle e fracas expectativas de sucesso, características dos itens que se referem especificamente aos resultados nas provas de ingresso e no sistema de acesso.

O panorama acima descrito suscita-me alguma preocupação enquanto profissional de Psicologia quanto às implicações e impacto que a forma como se estabelece o processo de acesso ao ensino superior pode ter a médio-prazo na percepção de recursos dos sujeitos e suas repercussões na ansiedade nos testes. O grau de incerteza nele patente pode favorecer as atribuições dos resultados a factores externos e incontroláveis, minimizando a avaliação dos

recursos (capacidade, esforço) que cada indivíduo possui para lidar com a situação. Os efeitos de tais atribuições poderão contribuir para o aumento da ansiedade nos testes, do abandono aprendido e de sentimentos depressivos, afectando assim o bem estar-psicológico dos indivíduos e conduzindo a expectativas de controle e sucesso futuro reduzidas (pois mesmo que os alunos possuam um bom conceito de competência académico, sentem que o azar poderá alterar tudo). Estudos de *follow-up* dos sujeitos seriam pertinentes para a investigação.

A análise qualitativa e da frequência de respostas do questionário de avaliação II também se revelou enriquecedora para uma maior compreensão de toda a problemática da ansiedade nos testes, pelo que partindo dos seus resultados procuraremos desenvolver reflexões que se esperam pertinentes e enriquecedoras para a sugestão de intervenções no domínio.

Constatou-se que a grande maioria dos alunos avalia os efeitos da ansiedade em termos debilitativos considerando que esta interfere negativamente com a preparação para os testes e exames nacionais, dificulta a memorização e o recordar da matéria, e prejudica assim o nível de desempenho nesses mesmos testes e exames, o que corrobora toda a visão da literatura que enfatiza essencialmente o carácter debilitante da ansiedade e não o seu carácter estimulante. Esta atribuição dos maus resultados à ansiedade nos testes pode também ser uma forma de defesa para a protecção do conceito de competência própria.

É de salientar ainda que, enquanto só 26,2% poderia ser considerado muito ansioso nos testes (análise relativa ao critério), uma percentagem superior a 70% dos alunos considera-se não só muito ansioso nos testes, como sente que a sua ansiedade este ano é muito maior que em anos anteriores, o que realça a importância de para além da avaliação quantitativa da ansiedade, se considerar também a percepção subjectiva de possuir “altos” níveis de ansiedade: parece que o contexto avaliativo do 12º ano seria um despoletador da

ansiedade nos testes para a maioria dos alunos. Tal aponta mais uma vez a importância e pertinência de que se revestiria a realização de um estudo longitudinal.

Verifica-se também que, embora a maioria dos alunos considere que a falta de estudo é causa de ansiedade, uma percentagem ainda maior de alunos considera ficar ansiosa mesmo quando estuda o suficiente e da melhor maneira para um teste o que apoia, de acordo com a visão integradora do modelo de processamento da informação, a complementaridade das visões associadas aos modelos do déficit e da interferência.

Apesar de a maioria dos alunos considerar que controla a ansiedade nos testes de forma satisfatória, uma percentagem significativa (35,4%) discorda dessa, o que poderá torná-los um grupo privilegiado de intervenção. Será presumivelmente o grupo de alunos com ansiedade mais alta, visto diversos autores assinalarem a menor percepção de controle dos indivíduos mais ansiosos (Herman, Liepman e Otto, no prelo, *in* Cruz, 1987; Soric, 1995; entre outros)

No respeitante às estratégias de *coping*, constata-se que uma grande percentagem de alunos assinala (entre 73,4 e 86,2%) a utilização privilegiada do que se denominou “estratégias activas de *coping*”, sejam estas centradas na tarefa ou resolução do problema, sejam focalizadas no autocontrole e na reavaliação positiva cognitivo-emocional ou ainda na procura de apoio social, em termos emocionais e instrumentais, junto de amigos, pais e professores, o que se nos afigura bastante positivo.

Paralelamente constata-se um recurso muito inferior (entre 1,5 a 24,7%) às estratégias de *coping* que se denominaram instrumentais (por fazerem apelo à utilização de álcool, drogas ou medicamentos e ainda à procura de profissionais de saúde especializados como médicos e psicólogos), já que só um número reduzido de alunos assinala de modo concordante a sua utilização. No entanto, ainda dentro deste grupo de estratégias, o recurso a medicamentos “estimulantes” do estudo e a procura profissional de médicos e psicólogos, parecem-nos ser já

suficientemente significativos (12%, 14,7% e 24,7%, respectivamente) para colocar questões quanto às necessidades sentidas pelos jovens da sua utilização, e quanto à capacidade de resposta que o sistema escolar e de saúde lhes proporciona. A necessidade de ingestão por parte dos jovens de medicamentos “estimulantes” do estudo, associados a sedativos para aproveitar as poucas horas de sono nos períodos de testes e exames, em busca de um bom desempenho a todo o custo, poderão iniciar um ciclo de dependência face aos mesmos.

Não só o recurso a ajuda médica começa a ser mais frequente de ano para ano como os estimulantes parecem ser a solução milagrosa para aguentar as noites longas mergulhadas nos livros e as anfetaminas são algumas das substâncias mais utilizadas, com grandes riscos para a saúde (Sanches, 1999); de facto “Os efeitos secundários são muito complicados. Enquanto estão sobre o seu efeito os alunos sentem-se alerta mas é provisório. Podem manter-se durante todo o período de estudos e de preparação para os exames sempre com níveis elevados destas substâncias, mas sabe-se também que há a necessidade de aumentar o consumo para conseguir o mesmo resultado, acabando com uma exaustão física que ninguém aguenta” (Marujo, *in* Sanches, 1999).

A percentagem de alunos que recorre a médicos e psicólogos reflecte, de uma forma positiva, a procura de apoio especializado em situação de elevada ansiedade, mas lança também a dúvida sobre as razões da não procura deste tipo de ajuda por parte dos outros alunos da amostra que, no entanto, consideram ser necessário um apoio para ajudar os alunos de 12º ano a lidar com a ansiedade nos testes. Será que não sentem necessidade disso em termos pessoais ou que recorrem a outros profissionais (professores, por exemplo)? Será que não têm meios financeiros para tal? Será que não existem recursos humanos disponíveis neste sector?

Se professores e psicólogos são apontados pelos alunos como profissionais privilegiados para qualquer intervenção neste domínio, um quarto dos sujeitos elege seguidamente a família (nomeadamente os pais). Esta escolha, se realça por um lado o papel

primordial que a família desempenha como fonte de apoio, por outro lado, pode sugerir que os pais não estejam ainda a corresponder adequadamente a essa mesma necessidade de apoio. Os pares são também referidos, bem como outros alunos que já ingressaram no ensino superior, e, em número bastante mais reduzido, médicos/psiquiatras.

Verificou-se ainda que todos os métodos/técnicas que foram sugeridas como possíveis alternativas de ajuda tiveram a concordância da grande maioria dos sujeitos da amostra versando aspectos como os métodos de estudo e técnicas que estimulem a concentração na tarefa, a orientação vocacional, as técnicas que promovam os pensamentos positivos e a autoconfiança e facilitem a paragem de pensamentos negativos, a simulação de situações de exame e resolução de provas e, por fim, os métodos de relaxamento físico. Apenas uma minoria de alunos sugeriram ainda outros aspectos versando um maior apoio escolar e emocional, a sugestão de mais actividades e práticas desportivas na escola e ainda a necessidade de apoio mais contínuo e menos pontual. Considerando a percentagem de sujeitos que no 12º ano se assumem como muito ansiosos e toda a amplitude e as consequências da ansiedade nos testes, estas escolhas parecem reflectir assim as vantagens de uma intervenção diversificada que permita trabalhar simultaneamente aspectos somático-emocionais, cognitivos e comportamentais. Aliás este desejo vai de encontro aos resultados da maioria dos estudos que salientam a maior eficácia das intervenções multimodais.

É de realçar, ainda, que a quase generalidade dos alunos da amostra pensa que o actual sistema de acesso ao ensino superior contribui imenso para o aumento da ansiedade nos testes no 12ºano. Tais resultados, juntamente com a ideia expressa pelos alunos de que se sentem mais ansiosos este ano do que em anos anteriores, e com as frequências de elevada percepção de ameaça obtidas no questionário anterior, parecem fazer deste ano de escolaridade um alvo privilegiado para a implementação de intervenção focalizada na ansiedade nos testes.

Pudemos verificar, por fim, que as sugestões de mudança propostas pelos alunos visam congruentemente a alteração dos aspectos considerados como mais ameaçadores no questionário de avaliação I, constituindo ainda uma fonte de informação útil para uma perspectivação da intervenção ao nível escolar que parte das prioridades estabelecidas pelos próprios alunos.

Constata-se assim que grande parte dessas sugestões incidem sobre os Exames Nacionais e o Sistema de Acesso ao Ensino Superior, verificando-se que um número considerável de alunos apela para a extinção dos exames nacionais na sua generalidade ou nas disciplinas que não vão ser utilizadas como provas de ingresso e/ ou pelo menos para a redução do peso destes exames no cálculo da média de candidatura, e sugere ainda várias reformulações do sistema de acesso no sentido de uma menor rigidez e maior facilidade do mesmo. Tais sugestões reflectem os desejos de uma avaliação mais contínua e cujo peso qualitativo fosse distribuído ao longo do tempo, da qual resultariam possivelmente benefícios quer em termos de ansiedade, quer em termos de desempenho; evitar-se-ia assim a sobrecarga de que se reveste a avaliação em momentos cruciais, únicos e com limites temporais estritos, a experiência da elevada ansiedade nos testes associada a tais situações e a gravidade das consequências do falhanço. Destas mudanças resultaria possivelmente a percepção de um maior controle dos alunos sobre o seu desempenho.

Ligado ainda às mudanças no sistema de acesso, mas em dimensões específicas, aparece ainda o pedido de médias de acesso à universidade mais baixas e paralelamente, o aumento do número de universidade e de vagas. Reflecte-se assim o desejo de um mais fácil acesso ao ensino superior e a diminuição quer da competição exacerbada entre os alunos quer da pressão de realização, o que possivelmente reduziria também os níveis de ansiedade nos testes.

A mudança na avaliação das disciplinas por um lado e na relação professor - aluno por outro, são outras das sugestões efectuadas, e expressam não só a necessidade de os

professores procederem a avaliações mais diversificadas, qualitativas e mais centradas no critério do que na norma (diminuindo assim a competição e estimulando os progressos/desempenhos individuais), mas também de reformularem a sua postura profissional dedicando-se não só ao *saber fazer*, mas sobretudo ao *saber ser* como elemento fundamental de apoio e equilíbrio para o aluno (“os professores acreditarem mais nas nossas capacidades, ajudarem-nos nos métodos de estudo, motivarem-nos e terem uma relação mais forte connosco prestando ainda maior apoio psicológico”), quebrando assim o sentimento de anonimato experienciado por muitos alunos. Se tal visão é congruente com a importância que teóricos dão ao papel do professor como principal responsável pelo clima da sala de aula e como elemento influenciador da ansiedade dos seus alunos, realça também a necessidade de preparação/formação destes profissionais neste domínio. De facto, muitos alunos referem que os professores são os primeiros a salientar o carácter exigente, imprevisível, e as consequências catastróficas dos exames nacionais/provas de ingresso, aumentando assim a percepção de ameaça a eles inerente.

A mudança dos programas/disciplinas assim como a redução do seu número e da sua carga horária parece reflectir também a sobrecarga dos conteúdos/tarefas/horas de aprendizagem exigidas a estes alunos, que advogam assim a redução quantitativa dos mesmos acompanhada de uma mudança qualitativa específica, útil e adequada aos reais interesses dos alunos. Tal poderia, de acordo de resto com os princípios orientadores da nova revisão curricular do Ensino Secundário (a implementar em 2002, se de facto se concretizar a sua aplicação), possibilitar uma maior articulação entre educação, formação e emprego tanto para os alunos dos cursos gerais (possibilitando-lhes um melhor conhecimento das formações dos cursos superiores que supostamente iriam frequentar) quer para os alunos dos cursos tecnológicos (possibilitando-lhes a formação técnica e tecnológica que a sociedade exige). É - se de opinião que um maior leque de opções alternativas após o secundário evitaria que o ensino universitário se apresentasse como único caminho alternativo e atractivo para a

formação e/ou integração dos jovens na vida activa, o que talvez diminuísse o grau de ameaça e de ansiedade associado a todo o processo de acesso ao mesmo.

A necessidade de apoios extras, quer mais instrumental a nível de informação e orientação vocacional, quer mais emocional a nível de apoio médico/psicológico, é também expressa mais uma vez pelos sujeitos da amostra, o que coloca a questão primordial da relevância do papel dos psicólogos neste domínio.

A ajuda psicológica que me é solicitada pelos jovens em contexto escolar, leva-me a considerar que, para estes, o papel de psicólogo assume neste domínio uma dualidade de funções: por um lado o psicólogo como agente facilitador da definição/construção de um projecto de vida no domínio clássico de orientação escolar e profissional (promovendo em articulação com o interesse particular e específico dos jovens a exploração dos cursos e profissões e de todas as informações pertinentes sobre o sistema de acesso ou outros domínios associados à transição para a vida activa) e por outro como agente facilitador das competências/esforços de consecução desse mesmo projecto (ou sua redefinição) num domínio mais abrangente da consulta psicológica (que passa por uma intervenção muitas vezes multifacetada que abrange a prática de relaxamento, a reestruturação cognitivo-emocional, o trabalhar de competências de estudo, etc.).

Partilha-se também a opinião que o papel do psicólogo deve abranger de facto esta multiplicidade de funções; só assim se poderá concretizar a prática de uma intervenção polivalente, em que o psicólogo, através da aplicação de conceitos *rogerianos* como a empatia, a aceitação incondicional e a confiança nos recursos pessoais do jovem, pode funcionar como fonte de apoio crucial para o mesmo, procurando estimular em cada sujeito um maior controle da “sua ansiedade nos testes”.

A discussão dos resultados globais de todo o estudo empírico parece assim evidenciar a necessidade de uma intervenção polivalente no domínio da ansiedade nos testes. De facto, se os resultados correlacionais que associam maiores níveis de ansiedade nos testes a maior percepção de ameaça primária, menor percepção de recursos, maior avaliação negativa da ansiedade, maior focalização na emoção e maior necessidade de apoio, enfatizam a necessidade de trabalhar determinados factores individuais associados à ansiedade nos testes, justificando assim a intervenção psicológica individual ou de grupo (indo ao encontro de resto ao desejo expresso pela quase generalidade dos alunos de uma intervenção diversificada que lhes permita trabalhar simultaneamente (ou não) aspectos somático-emocionais, cognitivos e comportamentais associados à ansiedade nos testes), a quase generalizada percepção de ameaça primária face a diversas dimensões/características do sistema avaliativo do 12º ano, a que congruentemente se associam as sugestões de mudança anteriormente referenciadas, ilustra também a necessidade de uma intervenção educacional/ambiental. As implicações destes resultados para a intervenção serão assim objecto de reflexão cuidada nas conclusões gerais deste trabalho.

CONCLUSÃO GERAL

A complexidade e a natureza multidimensional da Ansiedade nos Testes tem colocado dificuldades à sua conceptualização e definição, o que justificou o propósito da construção progressiva e natural de uma visão transaccional da ansiedade nos testes ao longo deste trabalho.

A primeira parte focalizou-se na explicitação do constructo e na apresentação do modelo conceptual adoptado, enquanto que o estudo empírico constou da segunda parte.

Assim, o primeiro capítulo deste trabalho apresentou uma revisão das principais perspectivas teóricas e uma síntese dos dados empíricos aliados a esta problemática. Evidenciou as componentes subjacentes ao constructo e integrou as diversas definições, discutiu as origens da ansiedade, os seus determinantes e as suas consequências e apreciou ainda os diferentes modelos de intervenção e a sua eficácia. A ansiedade nos testes foi abordada como conceito globalizador que assume características de traço, estado e processo, que engloba respostas cognitivas, fisiológicas e comportamentais a situações avaliativas geradoras de *stress* e ameaça, e que se relaciona, simultaneamente ou não, com problemas de interferência ou défices de competências de estudo. A incidência deste fenómeno em diferentes populações foi estudada e o seu impacto no desempenho escolar analisado. Além disso, foi realçada a importância de factores quer individuais quer situacionais na emergência e desenvolvimento da ansiedade nos testes, dando origem à perspectivação de uma intervenção polivalente, simultaneamente psicológica e educacional, neste domínio.

Embora todas as perspectivas fossem necessárias para uma compreensão abrangente deste fenómeno, este trabalho identificou-se com as concepções mais recentes da ansiedade nos testes dentro do amplo domínio de pesquisa do *stress*, ansiedade e *coping*, numa perspectiva cognitivo-transaccional. O segundo capítulo explicitou melhor as várias facetas do modelo conceptual adoptado e delimitou os conceitos mais pertinentes para a investigação

em curso. A ansiedade nos testes foi assim analisada no âmbito de um processo de interacção contínua entre os sujeitos e as situações avaliativas geradoras de *stress*, em que se revestem de primordial importância os processos de avaliação cognitiva e de confronto com a situação. As reacções de ansiedade aos testes são assim potencializadas quando, da interacção entre a natureza da situação avaliativa e da vulnerabilidade pessoal, resulta a avaliação da situação como ameaçadora e de um baixo ou incerto potencial de confronto. Tal perspectiva realça a importância da interpretação subjectiva que cada pessoa faz da situação e dos recursos que possui para lidar com ela.

O terceiro Capítulo inicia a apresentação da investigação empírica. Após uma breve introdução descritiva das razões subjacentes à escolha do projecto de investigação, foram apresentados os problemas e objectivos do estudo empírico assim como as hipóteses e as opções metodológicas efectuadas.

De acordo com o modelo transaccional adoptado e tendo em conta os objectivos do estudo e certos elementos da nossa experiência profissional, foram seleccionadas as variáveis a observar (ansiedade nos testes, percepção de ameaça, autoconceito académico escolar, *coping*, género, avaliação cognitiva da ansiedade nos testes, do *coping* e da necessidade de apoio, e ano de escolaridade), a população a estudar (alunos do 12º ano de escolaridade), bem como o tipo de tratamento de dados a implementar de modo a analisar não só a incidência de algumas dessas variáveis em alunos de 12º ano, como as relações entre variáveis, e ainda a sua diferenciação em função de grupos distintos de sujeitos. A amostra do estudo foi constituída por 450 estudantes portugueses de ambos os sexos de turmas inteiras do 12º ano de escolaridade, oriundos de diferentes cursos do ensino secundário de quatro escolas secundárias da Zona Norte.

A construção/adaptação dos instrumentos e a avaliação das suas qualidades psicométricas são também descritas neste capítulo. Para a verificação das hipóteses

utilizaram-se os seguintes instrumentos: o *Questionário de Reacção aos Testes* (Sarason, 1984; Baptista *et al*, 1988) e o *Coping Inventory for Stressful Situations* (Endler e Parker, 1990) que foram adaptados a esta população; a Subescala dos Assuntos Escolares/ Académicos em Geral da Escala de Avaliação do Conceito de Si Próprio (SDQ III de Marsh) a que se adicionou uma subescala similar respeitante às provas de ingresso especialmente construída para o efeito; e ainda o *Questionário de Avaliação Cognitiva da Percepção de Ameaça (Questionário de Avaliação I)* e o *Questionário de Avaliação Cognitiva da Ansiedade nos Testes, do Coping para lidar com a Ansiedade, e da Necessidade e Tipo de Apoio (Questionário de Avaliação II)*. A construção destes dois últimos instrumentos nasceu não só do desejo de compreensão mais alargada das potenciais fontes geradoras de ameaça e ansiedade no 12º ano, e dos recursos percebidos para lidar com as mesmas, mas também da pertinência de se proceder a uma avaliação da percepção pessoal de ansiedade nos testes e das perspectivas de intervenção, a partir de opiniões expressas pelos próprios sujeitos, objectos da investigação.

Neste capítulo, cada instrumento foi descrito, as razões que justificaram a sua escolha explicitadas e as etapas da adaptação ou construção do mesmo apresentadas. Tal implicou não só a tradução e retroversão dos instrumentos a adaptar e a elaboração dos itens a construir mas a submissão dos mesmos a uma reflexão falada de forma a verificar a sua validade facial e a compreensão unívoca dos itens. Foram também avaliadas as qualidades psicométricas desses instrumentos: poder discriminativo dos itens, estrutura factorial e consistência interna das escalas. Todos os instrumentos apresentaram características psicométricas satisfatórias, o que apoiou a sua utilização, enquanto instrumentos fieis e válidos, para a avaliação das respectivas variáveis em estudantes portugueses do 12º ano de escolaridade.

No *quarto capítulo* encontra-se a análise e discussão dos resultados relativos à incidência das variáveis em estudo, à sua inter-relação, às diferenças encontradas em função de certas características/grupos específicos de sujeitos e, por fim dos resultados de uma

análise mais qualitativa das respostas aos itens dos questionários de Avaliação I e II. Se por um lado se confirmaram muitas das hipóteses apoiadas na conceptualização teórica privilegiada por este estudo, evidenciaram-se também aspectos inesperados que contribuíram para o enriquecimento deste trabalho.

Tal como previsto, mais de um quarto dos alunos manifestam elevados níveis de ansiedade nos testes e de percepção de ameaça primária, apresentam baixos níveis de percepção de recursos, avaliam negativamente a ansiedade e manifestam ter necessidade de apoio para lidar com ela. Contudo, e contrariamente ao esperado, o número de sujeitos com baixo autoconceito é reduzido, o que poderá dever-se a um processo de selecção escolar e social que “elimina” progressivamente os alunos com autoconceito baixo em anos anteriores.

Uma análise mais fina dos mesmos resultados leva-nos a considerar que o contexto avaliativo do 12º ano é de facto poderoso pois despoleta a percepção de forte ameaça primária em quase todos os sujeitos, embora as manifestações da ansiedade nos testes (elevadas num quarto dos sujeitos da amostra) sejam condicionadas não só pelas características objectivas específicas da situação ameaçadora e pela predisposição dos sujeitos de avaliar de forma mais ameaçadora tais características, mas também pela percepção de recursos pessoais para lidar com essa ameaça. Considera-se deste modo que um comportamento ansioso é sempre determinado pela interacção características do sujeito - características da situação.

A percepção pela maioria dos alunos dos efeitos negativos da ansiedade e a sua necessidade de apoio sublinha a necessidade de uma intervenção psicológica de cariz não só remediativo mas sobretudo desenvolvimental.

Os resultados dos estudos correlacionais confirmaram a existência de correlações positivas e significativas entre a Ansiedade nos Testes e variáveis como a Percepção de Ameaça Primária, a Avaliação Negativa da Ansiedade, o *Coping* centrado na Emoção e o

Coping centrado no Evitamento e ainda a Necessidade de Apoio, o que é congruente com toda a revisão dos estudos anteriores. A amplitude das correlações é contudo variável já que, se a Ansiedade nos Testes se correlaciona moderadamente com a Percepção de Ameaça Primária, com o *Coping* Centrado na Emoção e com a Avaliação Negativa da Ansiedade, todas as outras correlações são de fraca amplitude. Deste modo o facto da associação positiva encontrada entre a ansiedade nos testes, quer com as denominadas estratégias activas de *coping*, quer com o evitamento, ser de muito menor amplitude que a encontrada com o *coping* centrado na emoção, levou a considerar que a grande diferenciação entre sujeitos com diferentes níveis de ansiedade está sobretudo associada à frequência de reacções emocionais auto-orientadas, confirmada também pela correlação encontrada entre o *Coping* Centrado na Emoção e a Avaliação Negativa da Ansiedade. Esta correlação, associada à ausência de relação entre a Avaliação Negativa da Ansiedade e o *Coping* Centrado no Evitamento parece congruente com a associação de uma maior orientação para a emoção a uma menor expectativa de resolução da situação ligada à incontrolabilidade da ansiedade e dos seus efeitos debilitativos, por um lado, e à previsão dos efeitos nefastos da demissão da tarefa na realização escolar, por outro.

Aliás, a infirmação da correlação negativa prevista entre a Ansiedade nos Testes e o *Coping* na Tarefa reforça esta perspectiva. Poderá explicar-se não só pela consciência dos próprios sujeitos das consequências nefastas que o menor investimento de esforços para a resolução da tarefa poderia trazer em termos de rendimento escolar mas pela eficácia dessas estratégias em termos de realização escolar, pelo que os sujeitos ansiosos não se diferenciam dos não ansiosos na utilização das mesmas. Assim, os alunos com maior ansiedade nos testes não se diferenciam dos de menor ansiedade por um menor esforço de resolução da tarefa, mas pela maior frequência de reacções emocionais auto-orientadas de cariz negativo/debilitativo que interferem na realização dessa tarefa.

A existência de correlações negativas entre os dois tipos de autoconceito e o *coping* centrado na emoção como previsto, e a existência de apenas uma correlação de fraca amplitude entre o autoconceito académico escolar geral e o *coping* centrado no evitamento, demonstra que os alunos com menor autoconceito se diferenciam dos de maior autoconceito não tanto pelo maior evitamento da tarefa mas sobretudo pelas reacções emocionais auto-orientadas que, segundo Lazarus, ocorrem quando há a percepção de impossibilidade de mudança, o que será, à partida, tanto mais intensa quanto menor o autoconceito.

A ansiedade nos testes está também fortemente associada à percepção de ameaça, o que é compatível com uma perspectiva transaccional segundo a qual não só os factores situacionais geradores de *stress* e ameaça podem aumentar a ansiedade nos testes, como a maior ansiedade dos sujeitos leva-os também a perceber as situações como sendo mais ameaçadoras.

Congruentemente com a revisão da literatura, verificou-se ainda a existência de correlações negativas significativas entre a Ansiedade nos Testes e a Percepção de Recursos e ainda entre a Ansiedade nos Testes e o Autoconceito Académico Escolar Geral. Contudo, a fraca amplitude dessas correlações, associada à não existência de correlação entre a Ansiedade nos Testes e o autoconceito específico faz-nos pensar que a elevada percepção de ameaça primária no 12º ano, conjugada com uma não desprezível percepção de incontrolabilidade face ao sistema de acesso ao ensino superior, minimize de certa forma a relação existente entre estas variáveis. De facto, os resultados obtidos evidenciam que a ansiedade nos testes está muito mais associada à percepção de ameaça primária do que à percepção de recursos para lidar com essa ameaça, não implicando obrigatoriamente a convergência obrigatória entre uma percepção de ameaça primária alta e uma percepção de recursos baixa, o que não invalida que da convergência das suas resultem níveis mais intensos de ansiedade. Tais resultados evidenciam, sem dúvida, o carácter saliente do contexto

avaliativo no 12º ano, que torna menos relevante a percepção dos recursos nas manifestações de ansiedade.

A existência de uma única correlação negativa, e de fraca amplitude, entre o Autoconceito Académico Escolar Geral e a Avaliação Negativa da Ansiedade salienta a fraca associação entre as variáveis. A ausência de correlações entre o Autoconceito e a Percepção de Ameaça Primária corrobora a ideia do carácter independente desta última face ao conceito de competência académica, o que poderá dever-se também à percepção de incontroabilidade inerente ao sistema de acesso.

As correlações positivas encontradas entre o Autoconceito e a Percepção de Recursos, o Autoconceito e o *Coping* centrado na Tarefa e ainda entre o Autoconceito e as Estratégias Activas de *Coping*, permitiu evidenciar que quanto maior o autoconceito, maiores as expectativas de conseguir lidar adequadamente com a situação, logo maior o esforço para a resolução da tarefa e a utilização de estratégias activas de *coping*, de acordo de resto com a perspectiva de Lazarus.

As correlações positivas encontradas entre a Percepção de Ameaça Primária com o *Coping* centrado na Emoção e entre a Percepção de Recursos com o *Coping* centrado na Tarefa são congruentes com toda a revisão da literatura que associa o *coping* centrado na emoção a uma situação avaliada como ameaçadora e o *coping* centrado na tarefa à percepção de recursos para lidar com a situação.

A correlação positiva das Estratégias Activas de *Coping* quer com a Percepção de Ameaça quer com a Percepção de Recursos evidencia a sua utilização positiva face a uma situação ameaçadora tanto mais utilizada quanto maiores as expectativas de resolução da situação.

A infirmação da existência de correlação positiva entre a Percepção de Ameaça Primária e o *Coping* centrado no Evitamento e de correlações negativas entre este e a Percepção de Recursos, levou-nos a considerar que o uso do evitamento nem é condicionado

pela percepção de ameaça, nem pela percepção de recursos, o que poderá ser devido às próprias pressões situacionais do contexto avaliativo.

Um resultado particularmente curioso foi a inexistência da correlação prevista entre a Percepção de Ameaça Primária e a Percepção de Recursos, o que indica que os sujeitos analisam de forma clara e independente o que são as exigências da situação, por um lado, e as possibilidades de recursos pelo outro. Tal explicação seria congruente com a grande diferença dos resultados de incidência desses factores, que nos levam a considerar, de acordo com a tipologia de Zeidner, a situação avaliativa no 12º ano poderosa no grau em que conduz as pessoas à construção de forma similar de uma percepção de ameaça primária elevada; as não desprezíveis percepções de incontrolabilidade e atribuições causais do factor sorte/azar ou facilidade/dificuldade da tarefa associados às provas de ingresso e à entrada no ensino superior também podem contribuir para a inexistência desta correlação, já que desta forma a importância da percepção de recursos para lidar com a situação é minimizada, não interferindo assim na diferenciação do carácter ameaçador da situação.

O estudo das diferenças em função do género confirmam os resultados de outros estudos no domínio que indicam que as raparigas são mais ansiosas nos testes que os rapazes, e percebem as situações avaliativas de forma mais ameaçadora; também avaliam mais negativamente a sua ansiedade que os rapazes e exprimem mais necessidade de apoio para lidar com a mesma. A constatação da superioridade das raparigas face aos rapazes no respeitante ao autoconceito académico escolar, associado à superioridade das mesmas na utilização de estratégias de *coping* centradas no problema e na procura de apoio social, parecem corroborar também a ideia de que, paralelamente à utilização também superior do *coping* centrado na emoção (congruente com os seus maiores níveis de ansiedade nos testes), as raparigas convertem grande parte dos seus níveis de ansiedade em comportamentos convergentes com a motivação para a realização, compensando talvez deste modo a interferência debilitativa da ansiedade nas tarefas através de um maior esforço na realização

das mesmas. Apesar de muitas dessas diferenças poderem ser explicadas pela socialização do papel sexual, as raparigas parecem constituir assim um grupo particularmente "atingido" pela ansiedade nos testes, embora aparentemente resistentes aos efeitos debilitativos da mesma nos resultados escolares. O sexo parece assim constituir uma importante variável moderadora da Ansiedade nos Testes, justificando a pertinência da realização de mais estudos diferenciais.

A constatação da não existência de diferenças de Ansiedade nos Testes em função do Autoconceito Escolar Geral e Específico em alunos com resultados de Percepção de Ameaça Primária Elevada parece corroborar também a ideia de que, quando o contexto avaliativo é percebido como altamente ameaçador, e favorece num grau não desprezível a atribuição dos resultados a factores externos como a sorte/azar e a percepção de incontrolabilidade sobre o mesmo, a importância da percepção do nível de competência própria para lidar com tal contexto é assim minimizado, pelo que não se traduz em diferenças quanto ao nível de ansiedade experienciado. Associado a esta ideia está a noção de que quanto mais elevados ou exigentes forem os objectivos de desempenho que cada um estipula, para si, provavelmente maior ansiedade e ameaça serão sentidas face à situação avaliativa.

A constatação de diferenças de *coping* na tarefa mas não na emoção em função do autoconceito académico escolar geral e específico em alunos com resultados de ansiedade nos testes elevada, corrobora a ideia de que quando os níveis de ansiedade nos testes são elevados todos os sujeitos orientam-se de forma similar para a emoção, mas os de maior autoconceito utilizam mais do que os de menor autoconceito o *coping* centrado na tarefa, visto confiarem mais nos seus recursos pessoais para lidar com a situação de avaliação; neste caso, os efeitos comportamentais da ansiedade são mais convergentes com os da motivação para a realização, já que estimulam um maior investimento e uma maior orientação para a resolução da tarefa; o maior investimento na tarefa poderá ser também devido ao estabelecimento de objectivos individuais de desempenho mais elevados. Pelo contrário, os alunos de autoconceito baixo,

considerando que poucos recursos têm para lidar com a situação não desenvolvem o mesmo esforço na resolução da tarefa.

Tal como previsto, os alunos de média e elevada ansiedade nos testes obtiveram resultados superiores em todas as dimensões de ansiedade, face aos seus pares de níveis de ansiedade inferior; contudo a diferença entre grupos, contrariamente ao esperado, foi mais acentuada na Tensão e nos Sintomas Sintomáticos, o que sugere a necessidade de se prestar atenção às componentes mais fisiológicas /emocionais da ansiedade não só porque interferem com o bem estar dos alunos mas também porque tais componentes, com o aumento do *stress* avaliativo, podem-se constituir também como objecto de preocupação cognitiva. É óbvio que esta maior amplitude das diferenças não está linearmente associada a um maior impacto no desempenho.

Verificou-se ainda, tal como previsto, que os alunos de média e elevada ansiedade nos testes obtiveram resultados superiores de Avaliação Negativa da Ansiedade e da Necessidade e Tipo de Apoio face aos seus pares de níveis de ansiedade inferior. Estes dados confirmaram a nossa previsão de que quanto maior a ansiedade, maior a percepção desta como debilitativa e maior a necessidade de ajuda para lidar com esta, corroborando assim toda uma noção de ciclo vicioso da ansiedade.

Várias foram ainda as reflexões suscitadas pela discussão dos resultados relativa ao estudo qualitativo de frequência de resposta aos itens dos questionários de avaliação I. O facto da generalidade dos alunos considerar a entrada no ensino superior como prioritária ou muito importante corrobora a ideia de que o ensino secundário é visto quase exclusivamente como transição para o ensino superior, talvez por não haver formações alternativas diversificadas ou pela visão dos cursos universitários como “única tábua de salvação” face ao espectro do desemprego. A importância do acesso à universidade ajuda a compreender a forte percepção de ameaça associada a todo o contexto avaliativo do 12º ano espelhada na totalidade dos itens

do questionário. Os alunos identificam como fontes de ameaça aspectos como a competição, a pressão pela realização, a incerteza, a possibilidade de falhar em momentos decisivos, as dificuldades de obtenção de um desempenho compatível com as médias elevada de acesso, o peso predominante das provas de ingresso, e a possibilidade de não se entrar na faculdade ou no curso que se deseja.

Evidencia-se assim a presença indiscutível e experienciada de ameaça em alunos do 12º ano, o que justifica a escolha privilegiada deste nível de escolaridade para o estudo da ansiedade nos testes.

Quanto aos indicadores de percepção de recursos encara-se com preocupação a constatação da diminuição progressiva da percepção do grau de controle e das expectativas de eficácia dos alunos quando estes passam de itens que abordam aspectos avaliativos comuns a vários anos de escolaridade, para itens específicos das condições avaliativas do 12º ano e do processo de acesso ao ensino superior. Verifica-se ainda que coexistem atribuições internas (esforço/capacidade) e externas (sorte/azar ou facilidade/dificuldade da tarefa) para os resultados escolares nos testes e nos exames nacionais, o que se coaduna com a baixa percepção de controle e quebra das expectativas de sucesso quando se referem especificamente aos resultados nas provas de ingresso e no sistema de acesso.

Considerando que a forma como se processa o acesso à universidade tende a favorecer as atribuições dos resultados a factores externos e incontroláveis, e minimizar a avaliação dos recursos (capacidade, esforço) que cada indivíduo possui para lidar com a situação, torna-se legítimo pensar que os efeitos de tais atribuições pode suscitar a médio-prazo e face a experiências de relativo insucesso em alcançar as metas, o desenvolvimento da ansiedade nos testes, do abandono aprendido e da depressão com sérias implicações para o bem-estar psicológico dos alunos.

De facto, "Os pais e professores mostram aos alunos que estes valem, enquanto pessoas, apenas se estes tiverem sucesso(...) O maior perigo existe nos alunos que já têm uma

predisposição para a depressão e que num período de exames se podem ir abaixo. (...) [E como se sentirá] a aluna brilhante que para ter uma média superior a 18 valores e entrar em Medicina abdicou, nos últimos anos da sua vida, de todas as festas e das aulas de piano e do desporto favorito e, no final, por 0.1 não conseguiu?" (Sanches, 1999).

Será que o sistema ao privilegiar o investimento académico desmesurado nalguns jovens não levará a uma menor exploração de vertentes de socialização e de relacionamento afectivo necessários para um desenvolvimento harmonioso da personalidade?

Para testar tais previsões, seria importante a realização de estudos de *follow-up* dos sujeitos, nomeadamente dos que não foram colocados e voltam a repetir, no ano seguinte, o mesmo processo. Com efeito, é este tipo de alunos que constitui uma grande parte da população que me pede ajuda a nível de apoio psicológico (não só a nível de controle de ansiedade mas de toda uma gama de sentimentos depressivos) no contexto escolar: muitas vezes com um esforço quase sobre-humano, para evitar novamente o insucesso a qualquer custo, estudam horas a fio, candidatam-se paralelamente a universidades em Portugal e Espanha, e realizam uma série de exames intermináveis para aumentarem as possibilidades de se poderem candidatar e entrar já não no curso que gostariam mas em "qualquer coisa".

A análise qualitativa das respostas do questionário de avaliação II também se revelou enriquecedora para a compreensão de toda a problemática da ansiedade nos testes, bem como para delinear perspectivas de intervenção. Constatou-se assim que a grande maioria dos alunos avalia os efeitos da ansiedade sobretudo em termos debilitativos, embora a atribuição dos maus resultados à ansiedade nos testes possa constituir também uma forma de defesa para a protecção do conceito de competência própria.

É ainda de realçar o facto de quase três quartos dos alunos considerarem-se não só muito ansiosos nos testes, mas mais ansiosos que em anos anteriores e que um terço dos alunos assume não controlar eficazmente essa ansiedade, o que salienta a importância da

percepção individual e subjectiva do que é ter uma ansiedade elevada e debilitante. Tal quadro fornece consistência à possibilidade de o contexto avaliativo do 12ºano ser um poderoso despoletador da ansiedade nos testes e/ou da percepção subjectiva desta ansiedade, já que a quase generalidade dos alunos pensa que o actual sistema de acesso ao ensino superior contribui imenso para o aumento da ansiedade nos testes no 12ºano. Estes dados realçam assim a importância, necessidade e pertinência de que se revestiria a realização de um estudo longitudinal que permitisse estudar a evolução da ansiedade nos testes em cada sujeito.

Se a utilização elevada de estratégias activas de *coping* por uma grande maioria de alunos se afigura bastante positiva, o recurso a medicamentos estimulantes do estudo (que poderão iniciar um ciclo de dependência face aos mesmos) e a procura profissional de médicos e psicólogos leva a pensar que tais estratégias não são suficientes, impressão reforçada pela expressão quase generalizada por parte dos alunos da necessidade de apoio para os ajudar no 12º ano a lidar com a ansiedade nos testes.

Os psicólogos e professores são vistos como os responsáveis privilegiados por essa mesma ajuda, seguidos por ordem decrescente, pela família (nomeadamente os pais), pelos amigos/colegas, pelos outros alunos que já ingressaram no ensino superior, e finalmente pelos médicos/psiquiatras, o que enfatiza a perspetivação de uma intervenção que articule esforços ao nível escolar e familiar.

Verificou-se ainda que os alunos aceitam todos os métodos/técnicas (desde métodos de estudo, reestruturação cognitiva e técnicas de relaxamento) que foram sugeridas como possíveis alternativas de ajuda, o que é consistente com a necessidade de uma intervenção polivalente que abarque os aspectos somático-emocionais, cognitivos e comportamentais da ansiedade nos testes.

Pudemos verificar, por fim, que as sugestões de mudança propostas pelos alunos visavam congruentemente a alteração dos aspectos considerados mais ameaçadores no questionário de avaliação I. Várias sugestões incidiram assim sobre os Exames Nacionais e o

Sistema de Acesso ao Ensino Superior (apelando para a extinção dos exames ou redução do seu peso na candidatura, no aumento de vagas/universidade, no decréscimo das médias e da rigidez do processo de acesso) reflectindo os desejos de uma avaliação mais contínua, controlável e com peso homogéneo ao longo do tempo, de uma menor pressão e competição entre os alunos e um mais fácil acesso ao ensino superior; aspectos estes potencialmente redutores da ansiedade nos testes. A mudança na avaliação das disciplinas por um lado e na relação professor-aluno por outro expressam também a necessidade de avaliações mais diversificadas, qualitativas e centradas no critério e realça a importância destes profissionais *saberem ser* elementos fundamentais de apoio e equilíbrio para os seus alunos, o que justifica a importância da consciencialização dos mesmos quanto ao seu papel na ansiedade nos testes. A mudança qualitativa dos programas/disciplinas assim como a redução do seu número e carga horária parece reflectir também a sobrecarga dos conteúdos/tarefas/horas de aprendizagem exigidas a estes alunos, que advogam uma maior articulação entre educação, formação e emprego que alargue as opções pós-secundário, o que potencialmente diminuiria a ameaça e ansiedade associado ao contexto avaliativo do 12º ano e ao acesso ao ensino superior. A necessidade de apoios extras neste domínio salienta ainda a relevância do papel dos psicólogos, não só como agentes facilitadores da definição/construção de um projecto de vida no domínio clássico de orientação escolar e profissional, mas também das competências/esforços de consecução desse mesmo projecto (ou sua redefinição) num domínio mais abrangente da consulta psicológica que procure estimular em cada sujeito um maior controle da “sua ansiedade nos testes”, quer tal intervenção passe por trabalhar aspectos somático-emocionais, cognitivos e comportamentais, parcial ou simultaneamente.

A discussão dos resultados globais de todo o estudo empírico parece assim evidenciar a necessidade de uma intervenção polivalente no domínio da ansiedade nos testes: se a necessidade de intervenção psicológica individual ou de grupo é justificada pelos resultados

do estudo e pela adesão dos alunos às diversas sugestões de apoio, por um lado, a necessidade de uma intervenção educacional/ambiental é evidenciada não só pelo assinalar de várias condições objectivas específicas do sistema avaliativo como ameaçadoras mas também pelas sugestões de mudança referenciadas pelos alunos que visam sobretudo a modificação dessas mesmas condições.

Deste modo, a nível da intervenção psicológica, defende-se novamente a importância de programas de prevenção e tratamento multimodais que simultaneamente facilitem o desenvolvimento de estratégias de confronto com a ansiedade nos testes e promovam o rendimento escolar. A partir de uma análise e avaliação cuidadosa do indivíduo ou grupo-alvo, as intervenções de tratamento devem adaptar-se às necessidades específicas de cada um. A consciencialização destes aspectos na formação dos psicólogos como agentes privilegiados de intervenção é assim fundamental para que estes não apliquem programas/técnicas tipo “pré-fabricados”, não sobrecarreguem os estudantes com determinadas informações/treino de competências em tempo limitado e respeitem as diferenças individuais, já que o que pode ser benéfico para uns estudantes pode não o ser para outros.

Talvez assim os psicólogos pudessem implementar de forma cuidadosa mas crescente nas escolas portuguesas “programas de gestão do *stress* e da ansiedade nos testes” que permitissem actuar a título preventivo neste domínio, ao invés de procurar reduzir a ansiedade nos testes após esta ser experienciada de forma severa, ter provocado graves problemas e ter tido altos custos pessoais. O desejo dos alunos de uma actuação preventiva a nível da ansiedade nos testes, em termos de intervenção quer psicológica, quer educacional, parece corresponder à necessidade de apoio expressa neste domínio pela quase totalidade dos alunos da amostra, incluindo alunos com níveis de ansiedade nos testes média e baixa.

Por outro lado, as sugestões de mudança propostas pelos alunos em termos do clima escolar, das práticas avaliativas, e da mudança na relação professor-alunos também deverão ser tomadas em consideração ao nível de uma desejável modificação de factores ambientais

que possibilitem controlar a própria percepção de ameaça, e diluir ou eliminar os efeitos debilitativos da ansiedade nos testes. Esta pode passar, segundo Cruz (1987), por uma actuação multifacetada, quer ao nível dos padrões de relação interpessoal e do ambiente de aprendizagem, quer ao nível das características e métodos instrucionais, quer ao nível das características e condições de realização de testes.

A este tipo de actuação poder-se-ia acrescentar outra, ao nível da política educativa em geral e das leis que regem o acesso ao ensino superior em particular, através, por exemplo, da diminuição do peso das provas de ingresso e das suas excessivas limitações temporais, ou, se tal não fosse possível, da possibilidade de realização faseada das mesmas no primeiro, segundo e terceiro período lectivo⁽²⁵⁾, o que diminuiria assim não só a quantidade dos conteúdos a dominar em cada fase como o peso efectivo de cada uma das provas na classificação final.

A formação dos professores seria também primordial. Incluiria uma sensibilização para a importância da ansiedade nos testes e do papel do professor como elemento influenciador da ansiedade dos seus alunos através, por exemplo, da formulação de expectativas de sucesso, das atribuições causais, e da promoção de um maior ou menor clima de competição entre os mesmos. Além disso, como refere Cruz (1987), seria importante sensibilizar/treinar o professor não só para a promoção da relação interpessoal de ajuda, mas também para o controle da sua própria ansiedade.

Claro está que, qualquer intervenção educacional tem de ser planeada em diálogo com toda a comunidade escolar e a sua implementação acompanhada com cuidado, pois, o que pode ser optimizador do ambiente de aprendizagem e do controle/redução da ansiedade nos testes para uns, pode não o ser para outros, o que torna crucial a observação sistemática do impacto da intervenção junto dos sujeitos alvo da mesma. Por fim, há ainda que salientar que as mudanças para “um ambiente de aprendizagem ideal” nem sempre são possíveis, e que os

⁽²⁵⁾ Em paralelo talvez com a possibilidade de realização de um exame final global, e a opção de utilização da nota mais elevada: a do somatório das três fases ou a nota do exame final.

alunos terão necessariamente de se confrontar com muitas situações de avaliação de primordial importância, nomeadamente no 12º ano, o que enfatiza novamente a necessidade da intervenção psicológica (individual ou em grupo) em associação com a intervenção educacional.

Procurando finalizar agora este trabalho com um balanço dos aspectos positivos e negativos do presente estudo, surge como ideia inicial a diversidade e extensão dos seus resultados que, se para muitos pode ser apontado como uma falta de delimitação da investigação, é, neste caso, evidenciador da complexidade de que se reveste a conceptualização da Ansiedade nos Testes como sistema operacionalizador de diferentes variáveis e processos que se integram numa relação dinâmica particular entre as pessoas e o ambiente. Aliás, em consonância com o modelo transaccional, factores individuais e situacionais associados à ansiedade nos testes apresentam-se intrinsecamente ligados, donde a dificuldade da sua diferenciação com que este trabalho se deparou.

Como aspectos considerados positivos, este estudo permitiu:

- 1- evidenciar na perspectiva dos sujeitos a presença indiscutível de *stress* e ameaça no 12ºano, a que se associa uma incidência significativa da ansiedade nos testes;
 - 2- salientar a importância das relações entre as diferentes variáveis, nomeadamente dos processos de avaliação cognitiva e de confronto com as situações avaliativas associados à experiência diferenciada da ansiedade nos testes;
 - 3- constatar a existência de diferenças entre grupos e apontar alguns factores que podem estar na sua origem, assim como identificar as principais fontes de ameaça, as estratégias de *coping* utilizadas e o papel desempenhado pelo autoconceito e o género;
-

4- testar as hipóteses formuladas e responder aos objectivos da intervenção fornecendo dados enriquecedores para o estudo da problemática, como a associação diferencial da ansiedade com a percepção de ameaça primária e com a percepção de recursos;

5- adaptar e construir instrumentos de avaliação com boas qualidades psicométricas;

6- proceder a uma avaliação da ansiedade nos testes, da necessidade de apoio sentida, e da intervenção desejada pelos próprios sujeitos objectos da intervenção, o que possibilitou uma reflexão mais consciente da necessidade de uma intervenção polivalente, simultaneamente psicológica e educacional;

7- evidenciar aspectos como a percepção subjectiva dos alunos do grau elevado e debilitante da sua ansiedade, do aumento desta face aos anos anteriores e sua potencial associação ao contexto avaliativo específico do 12º ano e sistema de acesso, que apontam novos caminhos para a investigação neste domínio, tais como a realização de estudos de *follow-up* dos alunos ao longo da escolaridade, durante o decorrer do 12º ano de escolaridade e após a conclusão deste nível de ensino.

Está-se consciente contudo, que o presente estudo evidencia também numerosas limitações que advêm sobretudo da sua natureza transversal e que possibilitam várias críticas, já que entram de alguma forma em contradição com o próprio conceptual teórico que presidiu à sua elaboração.

1- A avaliação das diferentes variáveis (ansiedade nos testes, *coping* e percepção de ameaça) foi realizada num único momento, o que parece contradizer a visão do carácter processual e mutável das mesmas, numa interacção constante entre as características da personalidade e da situação, ao longo de todo um ciclo de realização e confronto.

2- A ansiedade nos testes e o *coping* foram unicamente avaliados com instrumentos de avaliação de modos de reacção típicos. Não foram utilizados instrumentos diversos e independentes do traço e estado de ansiedade, o que torna difícil a diferenciação da influência

respectiva de factores individuais/ambientais. É preciso compreender, contudo, que a opção por estes instrumentos passou sobretudo por uma identificação com toda a conceptualização que lhes serve de referência. A utilização destes instrumentos, embora desenvolvidos para avaliar e validar reacções típicas de ansiedade aos testes e de confronto com situações geradoras de *stress*, distingue-se de toda uma pesquisa desses constructos como um traço. Embora os indivíduos possam adoptar determinadas reacções típicas de ansiedade nos testes e estilos de *coping*, constrangimentos e exigências situacionais podem levá-los a ter reacções de ansiedade diferentes e utilizar novas estratégias de confronto não adaptadas anteriormente, pelo que os modos de reacção típicos também são mutáveis ao longo do desenvolvimento.

3- O instrumento Reacção aos Testes foi utilizado em termos globais, não explorando de forma sistemática e profunda, o potencial diferenciador das suas escalas. Considera-se aliás, que mesmo na única hipótese (hipótese 14) que procurou testar tais diferenças, poderia ter sido enriquecedor para a investigação a passagem da mera constatação de diferenças à procura de relações entre várias combinações das reacções de ansiedade, a percepção de ameaça e os seus efeitos no desempenho; poder-se-ia confirmar ou infirmar assim, por exemplo, as ideias postuladas por Sarason (1984) de que uma alta tensão combinada com uma alta preocupação pode ser debilitante da desempenho e estar associada à percepção de uma situação como ameaçadora, enquanto uma alta tensão na ausência de preocupação pode ter um efeito neutro ou facilitador da desempenho e estar associada à percepção da situação como desafio. As limitações deste trabalho tornaram impossíveis a exploração de possibilidades deste tipo que constituem pistas para o desenvolvimento de futuras investigações neste domínio.

4- Não houve a preocupação, neste estudo, de avaliar o impacto da ansiedade nos testes e do *coping* sobre os resultados escolares efectivos. Embora tal não fosse objectivo do estudo, teria sem dúvida interesse, quer em termos teóricos, quer em termos de intervenção.

5- Neste estudo, o constructo Percepção de Ameaça Global, que traduzisse o balanço individual entre a percepção de ameaça primária e a percepção de recursos, não foi considerado. Embora se considere que a operacionalização deste conceito é de facto muito difícil, o seu estudo parece fundamental em futuras investigações.

6- A escala *Coping* Centrado na Emoção do instrumento *CISS*, apresenta uma visão de certo modo redutora do constructo, já que, atendendo ao facto de o conteúdo expresso dos seus itens privilegiarem sobretudo a expressão de reacções emocionais auto-orientadas como *culpo-me por ser demasiado emotivo* ou *torno-me muito tenso/fico muito preocupado* em detrimento de respostas diversificadas que espelhassem uma perspectiva positiva da situação e controle efectivo da ansiedade e dos pensamentos interferentes. Corre-se assim o risco das reacções emocionais avaliadas pelo *CISS* não s reduzirem o *stress* e ansiedade (que seria o objectivo desejável) mas intensificarem-no. Embora os estudos de validade do instrumento efectuados por Endler e Parker (1990) tenham evidenciado correlações positivas e significativas da escala *coping* centrado na emoção do *CISS* com a maioria das seis subescalas focadas na emoção do *Ways of Coping Questionnaire* (Folkman e Lazarus, 1985), atestando assim a similaridade das mesmas, uma análise mais atenta das correlações entre os instrumentos permite verificar que as correlações mais fortes estabelecem-se privilegiadamente, e por ordem decrescente, com as subescalas *pensamento desejoso*, *auto-culpabilização*, e *distanciamento*⁽²⁶⁾. Seria assim importante ter avaliado uma maior diversidade de estratégias que espelhassem esforços efectivos de regulação interna das emoções. Embora se procurasse colmatar esta lacuna no presente estudo com a introdução dos itens “tento lidar com os meus sentimentos de ansiedade, analisando e mudando os meus pensamentos e acalmando-me e relaxando-me fisicamente” e “centro-me em pensamentos positivos (imagino que tudo vai correr bem, que vou conseguir, imagino-me na faculdade)”

⁽²⁶⁾ Curiosamente num estudo com 33 homens e 97 mulheres com uma das primeiras versões do instrumento, designado ainda por *MCI (Multidimensional Coping Inventory)* não se verificou existência de correlação entre o *coping centrado na emoção* e a subescala *enfatizar o positivo*; num estudo posterior, com 30 homens e 127 mulheres, realizado já com a sexta revisão do questionário já designado por *CISS*, as correlações encontradas com as subescalas *enfatizar o positivo* e *redução da tensão* só eram significativas para os homens, extremamente minoritários na amostra utilizada.

nas denominadas estratégias activa de *coping* (em que foram incluídos também os itens de procura de apoio social), seria importante, em futuros estudos, a utilização de instrumentos que permitissem uma avaliação mais diferenciada dos esforços efectivos na redução ou alteração de estados emocionais associados à situação *stressante*, incluindo assim como refere Bizarro (1992) estratégias de reestruturação cognitiva (tentar ver o lado bom da situação), afirmação reestruturadora e procura de apoio emocional (para elicitare compreensão e empatia), e o alívio de emoções (chorar para desabafar), ou ainda como refere Barbosa (1996) o controle do pensamento (através do bloqueio da distração e pensamentos positivos) e o controle emocional (visualização emocional e o controle da ansiedade). A procura de apoio social (quer em termos mais informativos, quer mais emocionais) embora transversal face às restantes dimensões de *coping* (como aliás os estudos de correlação efectuados por Endler e Parker das escalas do *CISS* com a dimensão procura de apoio social do *Ways of Coping Questionnaire* o evidenciou) deveria também ser avaliada de forma independente.

De salientar, que o *CISS*, apesar das limitações apontadas, revelou-se uma medida de *coping* interessante, não só pela congruência do seu racional e pela rapidez de administração/cotação, como pelas suas boas qualidades psicométricas, comparativamente à fraqueza psicométrica salientada por Endler e Parker (1990) de muitas das escalas de *coping*, em que se inclui o *Ways of Coping Questionnaire* de Folkman e Lazarus (1985): baixa consistência, estrutura factorial instável e falta de suporte empírico. Tal não invalida a necessidade de construção de outras medidas de *coping*, fieis e válidas, válidas que permitam a avaliação específica de estratégias de *coping* diferenciadas.

Se de facto consideramos atingido o objectivo principal do estudo - proporcionar uma análise mais abrangente e compreensiva da ansiedade nos testes, perspectivada como resultante de uma associação intrínseca entre factores individuais e situacionais, no contexto

avaliativo específico do 12º ano de escolaridade - só com um estudo longitudinal que acompanhasse o desenvolvimento da ansiedade nos testes e variáveis a ela associadas (percepção de ameaça, estratégias de *coping*, ...) nos mesmos sujeitos ao longo do seu percurso escolar, do 9º até ao 12º ano por exemplo, é que poderíamos diferenciar mais claramente os sujeitos mais ou menos propensos a reagir com ansiedade em situações de avaliação.

Tal estudo permitiria não só ter uma noção mais clara da evolução de diferenças intraindividuais em termos de ansiedade nos testes, medida com instrumentos de modos de reacção típicos (ou por uma súmula constante de instrumentos do tipo estado de ansiedade), mas ainda corroborar a ideia, por nós defendida, do carácter também desenvolvimental das reacções típicas de ansiedade nos testes como resultado da interacção circular e constante entre as características do sujeito e da situação. Poder-se-ia deste modo avaliar até que ponto, em cada indivíduo, o modo de reacção típico aos testes, avaliado no período temporal e situacional específico do 12º ano, reflecte em maior ou menor grau alterações no modo habitual de reagir dos sujeitos às situações de testes no período mais alargado dos anos escolares anteriores, evidenciando deste modo a importância relativa dos factores ambientais.

Estas diferenças significativas poderiam ser evidenciadas não só pela mera comparação global de médias de ansiedade ou percentagens de sujeitos nos grupos de níveis de ansiedade diferenciados, mas sobretudo pelos perfis de evolução dos sujeitos, ou seja, variações dos níveis de ansiedade em cada indivíduo e da percepção pessoal dos efeitos debilitantes associados ao aumento potencial dessa mesma ansiedade, o que implicaria a utilização tanto de metodologias quantitativas como qualitativas.

Para além do estudo longitudinal ao longo dos vários anos de escolaridade seria pertinente também fazer avaliações sistemáticas do processo da ansiedade nos testes, *stress* e *coping* em vários momentos ao longo do 12º ano (utilizando assim diferentes instrumentos que avaliariam modos de reacção típicos e estados transitórios de ansiedade nos testes),

nomeadamente antes das provas de ingresso, durante as provas de ingresso, e após as provas de ingresso e antes da saída dos resultados, e ainda no período que medeia a saída dos resultados e o resultado da colocação ou não no ensino superior.

De facto considera-se que à medida que decorre o período de exames, os alunos vão efectuando uma série de reavaliações cognitivas que os fazem ter uma ideia mais clara da ameaça e da sua capacidade para lidar com ela; considerando a possibilidade de alguns dos exames começarem a correr mal, prevê-se um aumento crescente da percepção de ameaça que se reflectirá numa maior flutuação e vulnerabilidade a nível da ansiedade nos testes, do *coping*, do autoconceito de competência, das expectativas de sucesso, das percepções de controle e atribuições causais, potencialmente nefastas para o bem estar físico e psicológico dos indivíduos. Deste modo seria igualmente importante a avaliação do impacto de toda esta experiência em termos intraindividuais e interindividuais, durante um período temporal de um ano ou dois após a saída dos resultados finais. Só um estudo desta amplitude permitiria perceber até que ponto o comportamento de um dado indivíduo reflectiria, num determinado momento, mais características disposicionais ou mais constrangimentos situacionais e ainda o impacto que todo o processo de confronto com a situação e seu desfecho favorável ou não poderia, a médio e longo prazo, exercer sobre a forma como os indivíduo encaram as exigências ambientais e os recursos pessoais, afectando assim as próprias características disposicionais iniciais.

Seria igualmente importante o estudo das diferenças individuais e de grupo a nível das correlações entre determinadas reacções de ansiedade aos testes, processos de avaliação cognitiva, estratégias de *coping* e o impacto diferenciado dessas variáveis no desempenho escolar, nomeadamente em situações avaliativas muito exigentes como as provas de ingresso. Poder-se-ia, deste modo, desenvolver não só potenciais categorias distintas de sujeitos ansiosos, como também clarificar melhor a relação entre ansiedade nos testes, *coping* e realização escolar; o próprio estudo das atribuições feitas pelos sujeitos do seu mau

desempenho nas provas de ingresso à ansiedade nos testes seria outra vertente importante a explorar.

Por outro lado, seria ainda interessante avaliar os resultados da uma intervenção psicológica na ansiedade nos testes, de modo a testar a possibilidade de os indivíduos controlarem mais eficazmente os seus estados transitórios de ansiedade e modificarem gradualmente as suas reacções “típicas” de ansiedade nos testes. Aliás, o princípio da intervenção psicológica é, precisamente, levar o sujeito a uma reorganização dos seus modos típicos de funcionar, de forma a minorar não só o carácter prejudicial que os mesmos assumem para este, como potencializar em cada sujeito uma maior adaptabilidade às situações que contribuam para o seu bem estar psicológico.

Se este seria o protótipo do(s) estudo(s) ideal(is), que fica em termos de projecto(s) para futuro estudo, as limitações temporais, de recursos materiais e humanos e, há que reconhecê-lo, dos conhecimentos/práticas de quem está a dar os primeiros passos a nível da investigação, levaram à concretização de um estudo mais simples e limitado no tempo e na abrangência das suas variáveis, mas que, de qualquer forma, se afigura como um primeiro passo necessário, válido e enriquecedor de uma abordagem transaccional da ansiedade nos testes no 12º ano. Este, como não podia deixar de ser, a cada resposta que dá levanta novas questões e justifica a necessidade de novos estudos mais complexos neste domínio.

Todo o desenrolar deste trabalho de mestrado possibilitou assim uma crescente consciencialização de várias medidas teóricas, investigacionais e de intervenção que urgem implementar no domínio da ansiedade nos testes (Cruz, 1987, 1994; Barbosa, 1996; Santos Pereira, 1998; Zeidner, 1998), das quais salientamos:

1º - A integração das diferentes formulações e perspectivas teóricas no domínio da ansiedade nos testes num modelo cognitivo-transaccional de complexidade crescente, que evidencie

cada vez mais a importância dos processos de avaliação cognitiva na experiência do *stress* e ansiedade.

2° - O desenvolvimento de categorias distintas de estudantes com ansiedade nos testes com propósitos teóricos, de pesquisa e de intervenção que assegurem a máxima convergência entre os clientes e a própria intervenção.

3° - A realização de estudos epidemiológicos da incidência e severidade da ansiedade nos testes nos diferentes níveis de escolaridade, bem como o estudo e análise longitudinal das mudanças nos níveis de ansiedade, na avaliação cognitiva de ameaça (e das relações entre desafio, ameaça e perda) e nos processos de confronto em contextos geradores de elevado *stress* avaliativo em termos intra e inter-individuais.

4° - O estudo mais profundo dos antecedentes causais e origens desenvolvimentais da ansiedade nos testes que permita uma melhor compreensão das diferenças individuais.

5° - A identificação dos factores específicos do ambiente escolar (clima escolar, interacção professor-alunos, práticas de avaliação, etc.) que moldam as reacções de ansiedade aos testes a fim de possibilitar intervenções úteis e realistas nesses mesmos ambientes e nas práticas pedagógicas.

6° - A pesquisa das diferenças individuais numa variedade de áreas como as reacções de ansiedade nos testes, os processos de avaliação cognitiva e o *coping*, que possibilitem uma melhor compreensão dos mecanismos que medeiam os efeitos da Ansiedade nos Testes no rendimento escolar. É necessário especificamente estudar o impacto diferencial da ansiedade nos testes e suas diferentes dimensões (nomeadamente da frequência e conteúdo dos pensamentos interferentes) na aquisição, codificação, ordenação e recordação da informação, bem como na nota objectiva; identificar quem experiencia os efeitos facilitativos da ansiedade nos testes em detrimento dos debilitativos, quando e como isto acontece, e quais as estratégias utilizadas pelos melhores alunos (com altos e baixos níveis de ansiedade) no confronto com situações geradoras de grande *stress* avaliativo. Seria interessante introduzir neste estudo o

efeito moderador do género, até para se compreender melhor o tipo e o efeito das estratégias de *coping* utilizadas pelas raparigas para lidar com os seus níveis de ansiedade mais elevados e controlar o potencial efeito negativo dos mesmos nos resultados escolares.

7º - A avaliação das interacções complexas entre características objectivas das situações avaliativas, variáveis pessoais, expressão da ansiedade, respostas de *coping* e resultados adaptativos em diferentes situações do ciclo de realização escolar.

8º - A identificação dos tipos de tratamento mais eficazes para sujeitos com níveis diferentes de ansiedade nos testes, na tentativa de adequar o tipo de tratamento ideal para cada estudante aos problemas de ansiedade específico com que cada um se confronta.

9º - A pesquisa dos efeitos a longo prazo do *stress* e da ansiedade nos testes na saúde física e psicológica da população estudantil, nomeadamente no aumento do consumo de álcool ou drogas, na depressão ou suicídio, ou nas doenças somáticas.

10º - A utilização de abordagens multivariadas que associem dados de natureza quantitativa a metodologias diversificadas como narrativas, entrevista e observação em sala de aula, privilegiando a investigação em contextos reais e associando o “estudo de grupo” ao “estudo de casos individuais”.

11º - O maior esforço na adaptação ou construção de instrumentos neste domínio, adequados à população portuguesa e que permitem uma análise diferencial da ansiedade nos testes e da percepção de ameaça.

12º - A oferta de formação específica para professores e psicólogos no domínio da ansiedade nos testes, de molde a permitir a implementação de estratégias de intervenção psicológica e educacional eficazes.

13º - O alargamento da cobertura de técnicos como psicólogos e médicos nas escolas do nosso país, realçando as vantagens efectivas do acompanhamento dos alunos e não atribuindo na rede de intervenção de um único psicólogo dos serviços de psicologia e orientação várias escolas, como muitas vezes acontece actualmente.

14° - A intervenção com os pais é também importante e não deve ser descurada: por um lado, deve salientar-se o papel dos pais como elementos influenciadores da ansiedade dos seus filhos através da formulação de expectativas de sucesso ou atribuições causais desajustadas, de exigência de desempenhos ou fixação de objectivos quase irrealistas que os jovens têm de atingir a todo o custo. Além disso, o papel dos pais como elementos de apoio fundamentais para os filhos em períodos de grande tensão, como o período de exames nacionais, deve também ser salientado como muito relevante, já que mais do que nunca o assegurar de um ambiente descontraído, a paciência e a compreensão, o controle discreto do equilíbrio volume de trabalho-descanso e a atenção a sinais de ansiedade “exagerada” ou mesmo depressão, tornam-se fundamentais.

15° - A implementação cuidadosa, mas efectiva e crescente, de programas de prevenção e tratamento da ansiedade nos testes em contexto escolar, sempre em simultâneo com uma avaliação rigorosa e detalhada do seu impacto e eficácia.

16° - O redobrado cuidado na forma de planear e implementar reformas educativas, consultando efectivamente os alunos e os agentes educativos no terreno, de forma a que as mudanças propostas correspondam, dentro do possível, às necessidades e desejos dos mesmos e possibilitem um maior controle e uma diminuição efectiva dos efeitos debilitativos da ansiedade nos testes e da percepção de ameaça a ela associada. Nesta linha, seria importante a construção de uma identidade própria do ensino secundário, que permitisse o ultrapassar da visão restrita do mesmo como patamar de transição para o ensino superior, alargando não só o conhecimento/interesse dos sujeitos por vias de formação alternativas fora do contexto universitário, mas possibilitando a aquisição de competências adequadas a um ingresso efectivo no mundo do trabalho; seria importante uma reformulação do processo de acesso ao ensino superior; seria importante a estimulação de actividades desportivas, sociais, de convívio e diversão, fundamentais neste período de desenvolvimento, que ajudem a descentrar o jovem da (hiper)responsabilidade escolar.

Para terminar este trabalho gostaria só de efectuar uma reflexão breve e pessoal acerca da minha “própria experiência de ansiedade nos testes”, aqui entendida como ansiedade de realização académica/profissional, no decorrer de todo o processo de elaboração/construção desta tese de mestrado, e que permite ilustrar de alguma forma toda a abrangência, complexidade e diversidade da investigação neste domínio.

De facto, e apesar da adopção de um modelo conceptual que orientou o desenvolvimento deste trabalho, toda a consciencialização dos diversos conhecimentos e perspectivas teóricas associadas às próprias limitações reconhecidas do estudo, e às limitações de prazos temporais a que necessariamente estamos sujeitos, levantaram constantes dúvidas/angústias durante todo o ciclo de realização deste mestrado, acerca da minha capacidade de realização do mesmo e da legitimidade de algumas opções metodológicas realizadas.

Tal originou constantes flutuações nos meus níveis de ansiedade, no *coping* e na percepção de ameaça; se a ansiedade em muitos aspectos (e numa grande maioria das vezes) assumiu um carácter extremamente debilitativo, noutras assumiu um carácter estimulante (principalmente quando houve maior liberdade temporal). Assim, várias estratégias de confronto foram implementadas: a orientação para a tarefa foi a mais utilizada (muitas vezes num esforço excessivo em ordem a compensar todos os pensamentos interferentes), embora o evitamento da mesma (em abono da verdade em períodos curtos) fosse muitas vezes necessária e útil para lidar com a situação; além disso, se a focalização na emoção em termos negativos revelou-se bastante debilitante, a utilização da fantasia e a imaginação de situações de sucesso a longo prazo, a reestruturação positiva e a procura de apoio social foram para mim fundamentais. A própria percepção da situação como mais ou menos ameaçadora caracterizou-se também pelo seu cariz flutuante, à medida que o processo de confronto ia sendo efectuado.

É esta flutuação da ansiedade nos testes e das variáveis a ela associadas que a torna um domínio fascinante, complexo e motivador. O facto de eu própria, enquanto aluna, ter percebido de forma muito ameaçadora todo o contexto avaliativo e o processo de acesso do meu 12º ano, ter experienciado nesse ano reacções de ansiedade muito severas e ter sentido que toda essa experiência, apesar de superada satisfatoriamente em termos de resultados escolares (pois fiquei privilegiadamente colocada na primeira opção, psicologia), marcou de alguma forma toda uma predisposição para reagir ansiosamente a situações avaliativas (não obstante todas as estratégias de confronto que posteriormente adquiri para a redução e controlo dessas mesmas reacções) constituiu simultaneamente um estímulo de partida que motivou a realização deste trabalho de investigação, e uma preocupação constante para que toda essa experiência pessoal não provocasse um enviesamento na análise objectiva dos dados.

A escolha deste tema de investigação implicou assim também um desafio à superação da minha própria percepção de ameaça e ansiedade, tanto maior quanto se considera, como afirmou Endler (1982, p.161), que “o domínio da ansiedade é ainda altamente complexo e os investigadores têm de ser capazes de tolerar um grande número de ambiguidades, mesmo que isso aumente os seus níveis de ansiedade.”

Espero assim que este trabalho se torne um contributo válido para todos aqueles que consideram útil, necessário e pertinente o estudo, controle e redução da ansiedade nos testes em geral e no 12º ano em particular...

BIBLIOGRAFIA*

- Algaze, Benjamin (1995). Cognitive Therapy, Study Counselling and Systematic Desensitisation, in the Treatment of Test Anxiety. *In* Spielberger & Vagg (Eds), *Test Anxiety: Theory, Assessment and Treatment* (p. 133-152). Washington DC: Taylor & Francis.
- Amirkhan, J.H. (1990). A factor analytically derived measure of coping: the Coping Strategy Indicator. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1066-1074.
- Anderson, S.B. & Sauser, W. (1995). Measurement of Test Anxiety: An Overview. *In* Spielberger & Vagg (Eds), *Test Anxiety: Theory, Assessment and Treatment* (p. 15-28). Washington DC: Taylor & Francis.
- Ayora, Amable (1993). Ansiedad en Situaciones de Evaluación o Examen en Estudiantes Secundarios de la Ciudad de Loja (Ecuador). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 25, 3, 425-431.
- Ball, Sammuel (1995). Anxiety and Test Performance. *In* Spielberger & Vagg (Eds), *Test Anxiety: Theory, Assessment and Treatment* (p. 107-113). Washington DC: Taylor & Francis.
- Bandura, A. (1991). Self-Efficacy Conception of Anxiety. *In* Schwarzer & Wicklund (Eds) *Anxiety and Self-focused attention* (p. 89-110). London: Harwood.
- Beck & Emery (1985). *Anxiety Disorders and Phobias: A Cognitive Perspective*. New York: Basic Books.
- Beck & Clark (1991). Anxiety and Depression: an information processing perspective. *In* Schwarzer & Wicklund (Eds) *Anxiety and Self-focused attention* (p. 41-54). London: Harwood.

* Pela sua vastidão, e por no decorrer do trabalho serem sempre remetidos às fontes de consulta directa, as referências não consultadas directamente não são aqui referidas.

- Bandalos, Yates & Thorndike - Christ (1995). Effects of Math Self- Concept, Perceived Self – Efficacy, and Attributions Failure and Success on Test Anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 87, 4, 611-623.
- Baptista, Soczka & Pinto (1989). Ansiedade dos Exames: Aplicação do Reacção aos Testes (RT) a uma amostra da população portuguesa. *Psicologia*, VII, I, 11-39-49. Associação Portuguesa de Psicologia.
- Barbosa, Luís (1996). Stress, Ansiedade e Estratégias de Confronto Psicológico no Andebol de Alta Competição. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Minho.
- Birenbau, Menucha & Nasse, Fadia (1994). On the relation ship between Test Anxiety and Test Performance. *Measure and Evaluation in Counseling and development*, 27, 293-300.
- Bizarro, L.G. (1991). Stress na adolescência: considerações teóricas e implicações práticas. *Psicologia*, VIII, 2: 195-199.
- Bizarro, L.G. (1992). Avaliação Cognitiva e Estratégias de Confronto: Estudo Desenvolvimentista dos Adolescentes em Situações de Stress. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 28, 89- 113
- Calvo, G. & Carreiras (1993). Selective influence of test anxiety on reading processes. *British Journal of Psychology*, 84, 375-388.
- Carvalho, Moreira, Sanches & Santos (1987). Desenvolvimento de Competências de Estudo nos Jovens. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 89-95.
- Carver, C.S. & Scheier, M.F. (1986). Functional and dysfunctional responses to anxiety: The interaction between expectancies and self-focused attention. In R. Schwarzer (Ed.), *Self related cognitions in Anxiety and Motivation* (p-111-141) Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Carver, C.S. & Scheier, M.F. (1991). A Control Process Perspective on Anxiety. In Schwarzer & Wicklund (Eds) *Anxiety and Self-focused attention* (p. 3-8). London: Harwood.
- Carver, C.S. & Scheier, M.F. (1994). Situational Coping and Coping Dispositions in a stressful Transaction. *Journal of Psychology and Social Psychology*, 66, 184-195.
- Costa, Ana Maria (2000). *Influência da Competência Percebida na Competência Objectiva em Alunos Brilhantes*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Covington (1986). Anatomy of failure-induced anxiety : The role of cognitive mediators. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognition in anxiety and motivation* (p. 247-264). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cruz, J. (1987). *Ansiedade Nos Testes: Teoria , Investigação e Intervenção*. Tese de mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Minho.
- Cruz, J. (1988). Uma abordagem cognitiva e transaccional à ansiedade nos testes e exames escolares. *Jornal de Psicologia*, 7, 3, 3-9.
- Cruz, J. (1994). Stress, Ansiedade e Rendimento na Competição Desportiva: Importância das Competências e Processos Psicológicos. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Minho.
- Cruz, J. (1996). Stress, Ansiedade e Competências Psicológicas nos Atletas de Elite e de Alta Competição: Um Estudo da sua Relação e Impacto no Rendimento e no Sucesso Desportivo. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 161-192.
- Cruz, J. (1998). Stress, Ansiedade e Confronto psicológico na Competição Desportiva: uma nova abordagem de natureza cognitiva, motivacional e relacional. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 3, 21-70.
- Cleto, P. M. (1998). *Adaptação à Mudança de Escola no Início da Adolescência*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.

- Cleto, P. M. & Costa, M. E. (1996) Estratégias de Coping no Início da Adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 93-102.
- Deffenbacher, J.L.(1980). Worry and emotionality in test anxiety. In Sarason (Ed). *Test anxiety: Theory, research and applications* (p. 111-128). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Denney, D.R. (1980). Self control approaches to the treatment of test anxiety. In Sarason (Ed). *Test anxiety: Theory, research and applications* (p. 209-243). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Edelman R. & Hardwick (1986). Test anxiety, past performance and coping strategies. *Personality and Individual Differences*, 7, 255-257.
- Edwards, Jean M. & Trimble, K. (1992). Anxiety, Coping and Academic Performance. *Anxiety, Stress and Coping*, 5, 337-350.
- Elliot, Andrew J. & Mc Gregor, Holly A. (1999). Test Anxiety and the Hierarchical Model of Approach and Avoidance Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 4, 628-644.
- Ellis, A. (1980). An Overview of the clinical Theory of rational-emotive therapy. In R. Grieger & Boyd (Eds), *Rational-Emotive therapy: a skills-based approach*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Endler & Parker (1990). *Coping Inventory for Stressful Situations (CISS): Manual*. Multi-Health Systems Inc.
- Endler & Parker (1990). Multidimensional assessment of coping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 5, 844-854.
- Endler & Parker (1992). Coping with coping assessment: a critical review. *European Journal of Personality*, Vol 6, 321-334.

- Eysenck, Michael W. (1991). Anxiety and Attention. In Schwarzer & Wicklund (Eds) *Anxiety and Self-focused attention* (p. 3-8). London: Harwood.
- Faria, L.& Fontaine, A. M. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes. Adaptação do SDQ I de Marsh à população portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 97-105.
- Faria, L.& Fontaine, A. M. (1992). Estudo de Adaptação do *Self Description Questionnaire* (SDQIII) a estudantes universitários *Psycologica*, 8, 41-49.
- Folkman, S. , & Lazarus, R. S. (1985). If It Changes It Must Be a Process: Study of Emotion and Coping During Three Stages of a College Examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 1, 150-170.
- Folkman, S. , Lazarus, R. S, Gruen & DeLongis (1986). Appraisal, Coping, Health Status , and Psychological Symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 3, 571-579
- Folkman, S., Lazarus, R. S, Dunkel-Schetter, DeLongis & Gruen (1986). Dynamics of a Stressful Encounter: Cognitive Appraisal, Coping, and Encounter Outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 5, 992-1003.
- Folkman, S., Lazarus, R. S (1988). Coping as a Mediator of Emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 3, 466-475.
- Fontaine, A. M. (1985). Motivação para a realização de adolescentes: perspectiva cognitivo-social das diferenças de sexo e de classe social. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 53-69.
- Fontaine, A. M & Faria, L. (1989). Teorias Pessoais do Sucesso. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 7-21.
- Fontaine, A. M. (1991). O conceito de si próprio no ensino secundário: processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 33-54.

- Fontaine, A. M. (1990). Motivação e realização escolar. *In Campos, B.P. (Ed.). Psicologia da Educação e do Desenvolvimento de Jovens*. Lisboa: Univ. Aberta.
- Fontaine, A. M. (1990). Teste de motivação para a realização de J.M. H. Hermans: Adaptação para Jovens Portugueses. *Psicológica*, 4, 81-103.
- Gierl, Mark J. & Rodgers, Todd, W. A (1996). A Confirmatory Factor Analysis of The Test Anxiety Inventory Using Canadian High School Students. *Educational and Psychological Measurement*, vol 56, 2, 315-324.
- Gonzalez, Hector (1995). Systematic Desensitization, Study Skills Counseling, and Anxiety-Coping Training in the Treatment of Test Anxiety. *In Spielberger & Vagg (Eds), Test Anxiety: Theory, Assessment and Treatment (p.117-131)*. Washington DC: Taylor & Francis.
- Helmke, A.(1986). Student Attention during instruction and achievement. *In Newstead, Irvine & Dann (Eds.), Human Assessment: Cognition and Motivation*. The Netherlands: Nijhoff.
- Hembree, R. (1988). Correlates, Causes, Effects, and Treatment of Test Anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 1, 47-77.
- Hodapp, V. (1989). Anxiety, fear of failure and achievement: Two path-analytical models. *Anxiety Research*, 1, 301-312.
- Katz, R. C. & Wachelka, D. (1999). Reducing test anxiety and improving academic self-esteem in high school and college students with learning disabilities. *Journal of Behaviour Therapy and Experimental Psychiatry*. 30, 3, 191-198.
- Kennedy, V. & Doepke, K (1999). Multicomponent treatment of a test anxious college student. *Education and treatment of children*, 22, 2, 203-217.
- Kirkland & Hollandsworth (1980). Effective test taking: Skills acquisition versus anxiety reduction techniques. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48, 431-439.

- Khrone, H. W (1992). Developmental conditions of anxiety and coping: a two-process model of child-rearing effects. *In* Hagtvet & Johnsen (Eds.), *Advances in Test Anxiety Research*, 7, 143-155. The Netherland: Swetz & Zeitlinger.
- Lazarus, R. S. (1984). On the Primacy of Cognition. *American Psychologist*, 124-129.
- Lazarus & DeLongis (1983). Psychological Stress and Coping in Aging. *American Psychology*, 245- 254.
- Lazarus,R.S., DeLongis,A, Folkman, S & Gruen, R. (1985). Stress and Adaptational Outcomes. The Problem of Confounded Measures. *American Psychologist*, 40, 7, 770-779.
- Lazarus,.S. (1993). From Psychological Stress To The Emotions: A History of Changing Outlooks. *Annu.Rev.Psychology* , 44, 1-21.
- Lewis & College (1987). Differential responses of females and males to evaluative stress : Anxiety, self-esteem, efficacy, and willingness to participate. *In* Schwarzer, Vander Ploeg, & Spielberger, *Advances in Test Anxiety Research*, 5, 97-106. The Netherland: Swetz & Zeitlinger.
- Lopes da Silva, A. e Sá, I (1989). Um programa para o desenvolvimento de estratégias de estudo, reflexões sobre uma prática clínica. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 25, 92-108.
- Machado Pais e Villaverde Cabral (1998). *Jovens Portugueses de Hoje*. Celta Editora.
- Mathews, A.. (1993). Attention and memory for threat in anxiety. *In* Khrone (Ed.), *Attention and Avoidance*, 119-135. Toronto: Hogrefe & Huber.
- Meichenbaum & Butler (1980). Toward a conceptual model for the treatment of test anxiety: implications for research and treatment. *In* I. G. Sarason (Ed), *Test anxiety: Theory, Research, and Applications*, 187-208. Hillsdale, NJ. Erlbaum.

- Minnaert, Alexander E. (1999). Individual Differences in Text Comprehension as a Function of Test Anxiety and Prior Knowledge. *Psychological Reports, 84*, 167-177.
- Morris, Davis & Hutchings (1981). Cognitive and Emotional Components of Anxiety: literature review and a revised worry-emotionality scale. *Journal of Educational Psychology, 73*, 541-555.
- Mush, J. & Broader, A. (1999). Test Anxiety versus academic skills: A comparison of two alternative models for predicting performance in a statistics exam. *British Journal of Educational Psychology, 69*, 1, 105-116.
- Naveh-Benjamin, Mckeachie & Lin (1987). Two types of test-anxious students: Support for an information processing model. *Journal of Educational Psychology, 76*, 279-288.
- Ongwuegbuzie, Anthony & Daley (1996). The Relative Contributions of Examination-taking Coping Strategies and Study Coping Strategies to Test Anxiety: A Concurrent Analysis. *Cognitive Therapy and Research, 20*, 3, 287-303.
- Parker, Vagg & Papsdorf (1995). Systematic Desensitization, cognitive coping, and biofeedback in the reduction of test anxiety. In Spielberger & Vagg (Eds), *Test Anxiety: Theory, Assessment and Treatment*, 171-182. Washington DC: Taylor & Francis.
- Phillips, B.N., Pitcher, Worsham & Miller (1980). Test Anxiety and the School Environment. In I. G. Sarason (Ed), *Test anxiety: Theory, Research, and Applications*, 327-346. Hillsdale, NJ. Erlbaum.
- Prins, Groot & Hanewald (1994). Cognition in Test Anxious Children: The role of on -Task and Coping Cognition reconsidered. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62*, 2, 404-409.
- Raffety, Smith e Ptacek, (1997). Facilitating and Debilitating Trait Anxiety, Situational Anxiety, and Coping With an Anticipated Stressor: A Process Analysis, *Journal of personality and social Psychology, 72*, 4, 892- 906.

- Robbins, Steven & Lee, Richard (1998). The Relationship Between Social connectedness and Anxiety, Self-esteem and Social Identity . *Journal of Counseling Psychology*, 45, 3, 338-345.
- Rosenthal, T. L. (1980). Modeling approaches to test anxiety and related performance problems. In I. G. Sarason (Ed), *Test anxiety: Theory, Research, and Applications*, 245-270. Hillsdale, NJ. Erlbaum.
- Rost & Schermer (1992). "Reaction to Tests" (RTT) and "Manifestations Of Test-Anxiety" (DAI-MAN): Same Or Different Concepts? In Hagtvet & Johnsen (Eds.), *Advances in Test Anxiety Research*, 7, 114-129. The Netherland: Swetz & Zeitlinger.
- Salamé R.F. (1984). Test anxiety: Its Determinants, Manifestations, and consequences. In Ploeg, Schwarzer & Spielberger *Advances in Test Anxiety Research*, vol 3, 83-119. NJ. Erlbaum.
- Sanches, A. (1999, 13 de Junho). O dia em que a vida depende de duas horas de exame. *Público*, 2-3.
- Santos Pereira (1997). *Este Medo Sem Sentido....* Edinter- Edições Internacionais, Lda.
- Sarason, I.G. (1980). *Test anxiety: Theory, Research, and Applications*. Hillsdale, NJ. Erlbaum.
- Sarason, I.G. (1984). Stress, Anxiety, and Cognitive Interference: Reaction to Tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 4, 929-938.
- Sarason, I. G. (1986). Test anxiety, worry and cognitive interference. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation*, 19-35. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sarason, I. G, Sarason , B.R. & Pierce (1990). Anxiety, Cognitive Interference and Performance. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 5, 1-18.

- Sarason, I. G. (1991). Anxiety, Self-Preoccupation and Attention. In Schwarzer & Wicklund (Eds) *Anxiety and Self-focused attention* (p. 9-13). London: Harwood.
- Savitsky, Medvec, Charlton & Gilovich. (1998). "What, Me Worry?: Arousal, Misattribution and the Effect of Temporal Distance on Confidence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 5, 529-536.
- Schwarzer, R. (1986). *Self-related cognitions in anxiety and motivation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schwarzer, Van der Ploeg & Spielberger (1989). *Advances in Test Anxiety Research*, vol. 6. The Netherland: Swetz & Zeitlinger.
- Schwarzer, R. & Wicklund (1991). *Anxiety and Self-Focused Attention*. Harwood Academic Publishers.
- Swanson, S. & Howell (1996). Test Anxiety in Adolescents with Learning Disabilities and Behavior Disorders. *Exceptional Children*, 62, 5, 389-397.
- Seiffge-Krenke & Shulman (1990). Coping Style in Adolescence. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 21, 3, 351-377.
- Seiffge-Krenke, I. (1995). *Stress, Coping and Relationships in Adolescence*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spielberger, C.D. (1980). *Test Anxiety Inventory: Preliminary professional manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D., & Vagg, P.R. (1995). *Test Anxiety: Theory, Assessment and Treatment*. Washington DC: Taylor & Francis.
- Soric, Izabela (1999). Anxiety and Coping in The Context of a School Examination. *Social Behavior and Personality*, 27, 3, 319-332.

- Taveira, M. C. (1990). Problemas de Realização Escolar. In Campos, B.P. (Ed.). *Psicologia da Educação e do Desenvolvimento de Jovens*. Lisboa: Univ. Aberta.
- Tobias, S. (1980). Anxiety and Instruction. In I.G. Sarason, *Test anxiety: Theory, Research, and Applications*, 289-310. Hillsdale, NJ. Erlbaum.
- Tobias, S. (1986). Anxiety and cognitive processing of instruction. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation*, 35-54. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Taylor, Buunk e Aspinwall (1990). Social Comparison, Stress, and Coping. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16, 1, 74-89.
- Vagg & Papsdorf (1995). Cognitive Therapy, Study Skills Training, and Biofeedback in the Treatment of Test Anxiety. In Spielberger & Vagg (Eds), *Test Anxiety: Theory, Assessment and Treatment*, 183-194. Washington DC: Taylor & Francis.
- Vaz Serra, A. (1989). Transtornos Mediados pela Ansiedade: perspectivas actuais do seu tratamento. *Psicologia*, VII, I, 11-24 Associação Portuguesa de Psicologia.
- Wagner; B. M. & Compas, B. E. (1990). Gender instrumentally and expressivity: Moderators of the relation between stress and psychosocial symptoms during adolescence. *American Journal of Community Psychology*, 18, 3, 383-406.
- Wigfield & Eccles (1989). Test anxiety in elementary and secondary school students. *Educational Psychologist*, 24, 159-183.
- Wine, J. D. (1980). Cognitive-attentional theory of test-anxiety. In I.G. Sarason (Ed.), *Test anxiety: Theory, Research, and Applications*, 349-385. Hillsdale, NJ. Erlbaum.
- Zeidner (1996). How do high school and college students cope with test situations? *British Journal of Educational Psychology*, 66, 115-128.
- Zeidner, M.(1998). *Test Anxiety :The State of the Art* .Plenum Press, New York.

Zimmer, Hocevar, Bachelor & Meinke (1992). An Analysis of the Sarason (1984) Four-Factor Conceptualization of Test Anxiety. *In* Hagtvet & Johnsen (Eds.), *Advances in Test Anxiety Research*, 7, 103-113. The Netherland: Swetz & Zeitlinger.

Zohar, D. (1998). An Additive Model of Test Anxiety: Role of Exam-Specific Expectations. *Journal of Educational Psychology*, vol. 90, 2, 330-340.

ANEXOS

ANEXO1 - Carta Dirigida ao Aluno

Caro(a) estudante,

Encontra-se em curso um trabalho de investigação destinado a analisar não só a incidência de ansiedade nos testes em alunos de 12º ano mas também o modo como os alunos analisam e lidam com essa situação e se sentem ou não necessidade de apoio a este nível; procurar-se-á ainda analisar quais os factores que para os alunos são considerados fontes de ansiedade.

Os resultados a obter serão importantes para a formulação de futuros projectos de investigação neste domínio e para a implementação, se necessário, de serviços de ajuda psicológica aos estudantes. Por isso, precisamos da sua colaboração e solicitamos que responda com seriedade e sinceridade aos questionários que compõem este estudo, até porque as suas respostas serão estritamente confidenciais e ninguém terá acesso a elas excepto os investigadores responsáveis.

Num período posterior pediremos ainda a sua colaboração na resposta a um pequeno questionário sobre a ansiedade sentida face aos exames nacionais e, nomeadamente face aos exames que lhe vão servir de provas de ingresso (específicas).

O facto de opcionalmente pedirmos o seu nome, morada e telefone (dados que se assim o entender pode não preencher) deve-se ao facto de podermos vir a contactá-lo posteriormente para saber o resultado das suas provas de ingresso e completar assim a análise da relação ansiedade/resultados escolares.

Por favor, responda a todas as questões trabalhando por si próprio(a) e respondendo o mais exactamente possível, indicando os seus próprios comportamentos, sentimentos e atitudes, (independentemente de serem ou não os que prefere ou acha mais adequados).

Obrigado pela sua colaboração.

ANEXO 2 - Ficha de Identificação

CÓDIGO _____

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

Sexo M F

Idade _____

Curso do Ensino Secundário

Frequentado _____

Média Estimada dos Resultados Escolares do 10/11º/12º ano _____

É a primeira vez que frequenta o 12º ano?

Sim

Não

Tenciona concorrer ao Ensino Superior?

Sim

Não

Curso Que Pretende Seguir _____

Média Imaginária de Entrada No Curso Que Pretende Seguir _____

Existem outros cursos para os quais gostaria também de concorrer com igual interesse ? Sim Não

Quais? _____

Profissão do pai _____

Nível de escolaridade do pai _____

Profissão da mãe _____

Nível de escolaridade da mãe _____

DADOS OPCIONAIS:

Nome _____

Telefone _____

Morada _____

ANEXO 3 - Questionário de Reacção aos Testes (RTT)

(Sarason, 1984)

REACÇÕES AOS TESTES

QUASE TODA A GENTE TEM QUE FAZER TESTES OU EXAMES. ESTES PODEM SER DE DIVERSOS TIPOS, EXISTINDO TAMBÉM DIFERENÇAS NA MANEIRA COMO AS PESSOAS LHE REAGEM. ESTE QUESTIONÁRIO TEM COMO FINALIDADE AVALIAR O QUE AS PESSOAS SENTEM E PENSAM DOS TESTES. PARA PREENCHER O QUESTIONÁRIO FAÇA UM CIRCULO NO NÚMERO QUE MELHOR REFLECTE O SEU MODO DE REACÇÃO TÍPICO (CARACTERÍSTICO, HABITUAL, COMUM) À SITUAÇÃO DESCRITA. UTILIZE A SEGUINTE ESCALA:

1. NADA TÍPICO 2. POUCO TÍPICO 3. TÍPICO 4. MUITO TÍPICO

	Nada típico	Pouco típico	Típico	Muito típico
1 - Sinto angústia e mal-estar antes dos testes.....	1	2	3	4
2 - O pensamento "O que é que acontece se eu falhar este teste" está na minha mente durante os testes.....	1	2	3	4
3 - Durante os testes dou por mim a pensar em coisas que não estão relacionadas com a matéria do teste.....	1	2	3	4
4 - Durante os testes torno-me consciente do meu corpo (sinto vontade de me coçar, tenho dores, suores, náuseas).....	1	2	3	4
5 - Fico paralisado quando penso num teste que se está a aproximar.....	1	2	3	4
6 - Sinto-me trémulo antes dos testes.....	1	2	3	4
7 - Durante um teste algumas informações irrelevantes (sem importância) aparecem inesperadamente na minha cabeça.....	1	2	3	4
8 - Durante um teste preocupo-me em conseguir passar.....	1	2	3	4
9 - Quando estou a fazer um teste dou por mim a pensar quanto as outras pessoas são mais inteligentes do que eu.....	1	2	3	4
10 - Sinto necessidade de ir à casa de banho com mais frequência durante um teste				
11 - Quando o teste começa o meu coração bate mais depressa.....	1	2	3	4
12 - A minha mente vagueia durante os testes.....	1	2	3	4
13 - Depois de um teste digo para mim próprio que se "acabou tudo e fiz o melhor que pude".....	1	2	3	4
14 - O meu estômago fica "descontrolado" antes dos testes.....	1	2	3	4
15 - Durante os testes sinto-me tenso.....	1	2	3	4
16 - Nos dias do teste torno-me ansioso.....	1	2	3	4
17 - Muitas vezes enquanto faço um teste não presto atenção às perguntas.....	1	2	3	4
18 - Durante um teste penso nas coisas do dia - a dia.....	1	2	3	4
19 - Fico com dores de cabeça durante um teste importante.....	1	2	3	4
20 - Antes de fazer um teste preocupo-me com a possibilidade de falhar.....	1	2	3	4
21 - Durante um teste penso frequentemente na sua dificuldade.....	1	2	3	4
22 - Desejaria que os testes não me preocupassem tanto.....	1	2	3	4
23 - Fico com dor de cabeça antes de um teste.....	1	2	3	4
24 - Durante um teste, às vezes, tenho fantasias e imagino outras coisas.....	1	2	3	4
25 - Algumas vezes sinto-me tonto depois do teste.....	1	2	3	4
26 - Sinto-me ansioso acerca dos testes.....	1	2	3	4
27 - Durante os testes pensamentos que o teste me está a correr mal perturbam a minha concentração.....	1	2	3	4
28 - Durante os testes algumas vezes penso estar em outro lugar.....	1	2	3	4
29 - Durante os testes dou por mim distraído a pensar em acontecimentos que se estão a aproximar.....	1	2	3	4
30 - As minhas mãos estão frias antes e durante os testes.....	1	2	3	4
31 - Sinto a boca seca durante os testes.....	1	2	3	4
32 - Sonho acordado durante os testes.....	1	2	3	4
33 - Sinto-me em pânico durante os testes.....	1	2	3	4
34 - Durante os testes penso como o teste me está a correr mal.....	1	2	3	4
35 - Antes do teste preocupo-me com o que vai acontecer.....	1	2	3	4
36 - Quanto mais trabalhar durante o teste mais confuso fico.....	1	2	3	4
37 - Algumas vezes dou comigo a tremer antes ou durante os testes.....	1	2	3	4
38 - Durante os testes penso em acontecimentos recentes.....	1	2	3	4
39 - Durante os testes imagino o modo como o teste está a correr aos outros.....	1	2	3	4
40 - Sinto um mal estar geral antes de um teste importante.....	1	2	3	4

ANEXO 4 - Inventário de Coping para Situações *Stressantes* (CISS)

(Endler e Parker, 1990)

QUESTIONÁRIO DE ESTILOS DE COPING

A SEGUIR INDICAM-SE DIFERENTES MODOS DAS PESSOAS REAGIREM A VARIADAS SITUAÇÕES GERADORAS DE STRESS E ANSIEDADE.

POR FAVOR, ASSINALE O NÚMERO QUE MELHOR INDICAR COMO REAGE OU LIDA GERALMENTE FACE A UM PERÍODO DE TESTES E EXAMES ESCOLARES DIFÍCEIS, PREOCUPANTES, E GERADORES DE STRESS E ANSIEDADE.

PARA PREENCHER O QUESTIONÁRIO FAÇA UM CIRCULO EM CADA FRASE NO NÚMERO QUE MELHOR INDICAR A FREQUÊNCIA COM QUE UTILIZA OS COMPORTAMENTOS/ESTRATÉGIAS QUE A SEGUIR SE INDICAM , UTILIZANDO A SEGUINTE ESCALA: 1- NUNCA 2- RARAMENTE 3- FREQUENTEMENTE 4- SEMPRE

	Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
1-Organizo o meu tempo de estudo melhor.....	1	2	3	4
2- Centro-me no problema e vejo como o posso resolver.....	1	2	3	4
3- Penso nos tempos bons que tive.....	1	2	3	4
4- Tento estar com outras pessoas.....	1	2	3	4
5- Culpo-me por adiar o estudo.....	1	2	3	4
6- Faço o que penso que é melhor.....	1	2	3	4
7- Começo a preocupar-me com dores.....	1	2	3	4
8- Culpo-me por me ter colocado nesta situação.....	1	2	3	4
9- Vejo montras para me distrair.....	1	2	3	4
10- Defino as minhas prioridades.(o que é mais importante fazer).....	1	2	3	4
11- Procuro adormecer (dormir mais que o usual).....	1	2	3	4
12- Ofereço-me a minha comida favorita.....	1	2	3	4
13- Sinto-me ansioso por não estar a conseguir lidar com a situação.....	1	2	3	4
14- Torno-me muito tenso.....	1	2	3	4
15- Penso como resolvi problemas semelhantes.....	1	2	3	4
16- Digo a mim próprio que isto não me está realmente a acontecer.....	1	2	3	4
17- Culpo-me por ser demasiado emotivo acerca da situação (não conseguir pensar friamente)...	1	2	3	4
18-Vou comer fora para me distrair.....	1	2	3	4
19- Fico muito preocupado com a situação.....	1	2	3	4
20- Compro algo para mim próprio.....	1	2	3	4
21- Determino um curso de acção (planeio o que vou fazer) e sigo-o	1	2	3	4
22- Culpo-me por não saber o que fazer.....	1	2	3	4
23- Vou a uma festa para me distrair	1	2	3	4
24- Faço um esforço para compreender a situação.....	1	2	3	4
25- “Bloqueio” e não sei o que fazer.....	1	2	3	4
26- Tomo uma medida correctiva (corrijo o que está mal) imediatamente.....	1	2	3	4
27- Penso acerca do acontecimento e aprendo com os erros cometidos.....	1	2	3	4
28- Desejo poder mudar o que aconteceu ou o modo como me senti.....	1	2	3	4
29-Visito um amigo.....	1	2	3	4
30- Preocupo-me com o que vou fazer.....	1	2	3	4
31- Passo algum tempo com uma pessoa especial.....	1	2	3	4
32- Vou dar um passeio para me descontraír.....	1	2	3	4
33- Digo a mim próprio que isto não acontecerá novamente.....	1	2	3	4
34- Foco-me nas minhas inadequações (defeitos) gerais.....	1	2	3	4
35- Falo com alguém cujo conselho eu valorizo.....	1	2	3	4
36- Analiso o problema antes de reagir.....	1	2	3	4
37- Telefono a um amigo.....	1	2	3	4
38- Fico furioso.....	1	2	3	4
39- Ajusto as minhas prioridades.....	1	2	3	4
40- Vejo um filme para relaxar.....	1	2	3	4
41- Controlo a situação.....	1	2	3	4
42- Faço um esforço extra para conseguir resolver as coisas.(por exemplo estudar mais tempo)	1	2	3	4
43- Penso em várias soluções diferentes para o problema.....	1	2	3	4
44- Tiro algum tempo livre e afasto-me da situação.....	1	2	3	4
45- Descarrego nas outras pessoas.....	1	2	3	4
46- Uso a situação para provar que eu sou capaz de a resolver.....	1	2	3	4
47- Tento ser organizado de forma a poder controlar a situação.....	1	2	3	4
48- Vejo televisão.....	1	2	3	4

**ANEXO 5 - Subescala dos Assuntos Escolares/Acadêmicos em Geral da
Escala de Avaliação do Conceito de Si Próprio (SDQ III de Marsh, 1984)**

SDQ III - ASSUNTOS ESCOLARES/ACADÉMICOS EM GERAL

ESTA É UMA OPORTUNIDADE PARA REFLECTIRES SOBRE O QUE PENSAS E SENTES ACERCA DE TI PRÓPRIO NO QUE DIZ RESPEITO AOS ASSUNTOS ESCOLARES, ACADÉMICOS EM GERAL .NÃO HÁ BOAS NEM MÁS RESPOSTAS E TODOS PODERÃO RESPONDER DE FORMA DIFERENTE. PARA CADA UMA DAS FRASES EXISTEM QUATRO ALTERNATIVAS DE RESPOSTA DE ACORDO COM A ESCALA ABAIXO MENCIONADA. ASSINALA APENAS UM NÚMERO PARA CADA FRASE, TENDO EM CONTA A FORMA COMO TE SENTES AGORA.

RESPONDE ÀS SEGUINTE FRASES TENDO EM CONTA TODAS AS DISCIPLINAS DO PLANO DE ESTUDOS DO TEU CURSO SECUNDÁRIO

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
Gosto de realizar trabalho para a maioria das disciplinas escolares.	1	2	3	4
Detesto estudar para muitas das disciplinas escolares	1	2	3	4
Gosto da maior parte das disciplinas escolares	1	2	3	4
Tenho dificuldades na maior parte das disciplinas escolares	1	2	3	4
Sou bom (boa) na maior parte das disciplinas escolares	1	2	3	4
Não me interesso particularmente pela maioria das disciplinas escolares	1	2	3	4
Aprendo depressa na maioria das disciplinas escolares	1	2	3	4
Detesto a maior parte das disciplinas escolares	1	2	3	4
Eu tenho boas notas na maioria das disciplinas escolares	1	2	3	4
Nunca conseguiria obter prémios ou distinções escolares mesmo que trabalhasse arduamente	1	2	3	4

RESPONDE AGORA ÀS MESMAS FRASES CONSIDERANDO APENAS AS DISCIPLINAS QUE, CASO CONCORRAS AO ENSINO SUPERIOR, PENSAS UTILIZAR COMO PROVAS DE INGRESSO (ESPECÍFICAS)

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
Gosto de realizar trabalho para essas disciplinas	1	2	3	4
Detesto estudar para essas disciplinas	1	2	3	4
Gosto da maior parte dessas disciplinas	1	2	3	4
Tenho dificuldades nessas disciplinas	1	2	3	4
Sou bom (boa) nessas disciplinas	1	2	3	4
Não me interesso particularmente por essas disciplinas	1	2	3	4
Aprendo depressa nessas disciplinas	1	2	3	4
Detesto a maior parte dessas disciplinas	1	2	3	4
Eu tenho boas notas nessas disciplinas	1	2	3	4
Nunca conseguiria obter prémios ou distinções escolares nessas disciplinas mesmo que trabalhasse arduamente	1	2	3	4

SDQ III - ASSUNTOS ESCOLARES/ACADÉMICOS EM GERAL (CODIFICAÇÃO)

ESTA É UMA OPORTUNIDADE PARA REFLECTIRES SOBRE O QUE PENSAS E SENTES ACERCA DE TI PRÓPRIO NO QUE DIZ RESPEITO AOS ASSUNTOS ESCOLARES, ACADÉMICOS EM GERAL .NÃO HÁ BOAS NEM MÁS RESPOSTAS E TODOS PODERÃO RESPONDER DE FORMA DIFERENTE. PARA CADA UMA DAS FRASES EXISTEM QUATRO ALTERNATIVAS DE RESPOSTA DE ACORDO COM A ESCALA ABAIXO MENCIONADA. ASSINALA APENAS UM NÚMERO PARA CADA FRASE, TENDO EM CONTA A FORMA COMO TE SENTES AGORA.

RESPONDE ÀS SEGUINTE FRASES TENDO EM CONTA TODAS AS DISCIPLINAS DO PLANO DE ESTUDOS DO TEU CURSO SECUNDÁRIO

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
e1v1 - Gosto de realizar trabalho para a maioria das disciplinas escolares.	1	2	3	4
e1v2 - Detesto estudar para muitas das disciplinas escolares	1	2	3	4
e1v3 - Gosto da maior parte das disciplinas escolares	1	2	3	4
e1v4 - Tenho dificuldades na maior parte das disciplinas escolares	1	2	3	4
e1v5 - Sou bom (boa) na maior parte das disciplinas escolares	1	2	3	4
e1v6 - Não me interessa particularmente pela maioria das disciplinas escolares	1	2	3	4
e1v7 - Aprendo depressa na maioria das disciplinas escolares	1	2	3	4
e1v8 - Detesto a maior parte das disciplinas escolares	1	2	3	4
e1v9 - Eu tenho boas notas na maioria das disciplinas escolares	1	2	3	4
e1v10 - Nunca conseguiria obter prémios ou distinções escolares mesmo que trabalhasse arduamente	1	2	3	4

RESPONDE AGORA ÀS MESMAS FRASES CONSIDERANDO APENAS AS DISCIPLINAS QUE, CASO CONCORRAS AO ENSINO SUPERIOR, PENSAS UTILIZAR COMO PROVAS DE INGRESSO (ESPECÍFICAS)

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
e2v1 - Gosto de realizar trabalho para essas disciplinas	1	2	3	4
e2v2 - Detesto estudar para essas disciplinas	1	2	3	4
e2v3 - Gosto da maior parte dessas disciplinas	1	2	3	4
e2v4 - Tenho dificuldades nessas disciplinas	1	2	3	4
e2v5 - Sou bom (boa) nessas disciplinas	1	2	3	4
e2v6 - Não me interessa particularmente por essas disciplinas	1	2	3	4
e2v7 - Aprendo depressa nessas disciplinas	1	2	3	4
e2v8 - Detesto a maior parte dessas disciplinas	1	2	3	4
e2v9 - Eu tenho boas notas nessas disciplinas	1	2	3	4
e2v10 - Nunca conseguiria obter prémios ou distinções escolares nessas disciplinas mesmo que trabalhasse arduamente	1	2	3	4

**ANEXO 6 - Questionário de Avaliação I (Questionário de Avaliação
Cognitiva da Percepção de Ameaça)**

NO MEU CASO OS TESTES E EXAMES SÃO AMEAÇADORES E GERADORES DE STRESS E ANSIEDADE

Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
1	2	3	4

Avalie seguidamente até que ponto os aspectos abaixo mencionados constituem para si uma fonte de ameaça (isto é, até que ponto são ou não ameaçadores para si)

	Nada Ameaçador	Pouco Ameaçador	Bastante Ameaçador	Muito Ameaçador
A possibilidade de eu não conseguir manter/obter uma média bastante elevada á generalidade das disciplinas	1	2	3	4
A possibilidade de eu de não conseguir o rendimento pretendido nos testes	1	2	3	4
A possibilidade de eu parecer incompetente como estudante	1	2	3	4
A possibilidade de eu perder a aprovação de alguém importante e significativo (como os pais)	1	2	3	4
A possibilidade de eu não corresponder ao que os outros esperam de mim	1	2	3	4
A possibilidade de eu reprovar no 12º ano	1	2	3	4
A possibilidade de eu não conseguir entrar na universidade	1	2	3	4
A possibilidade de eu não conseguir entrar no curso universitário que quero	1	2	3	4
A possibilidade de eu poder falhar ou cometer erros em momentos decisivos (como nos exames nacionais/provas de ingresso)	1	2	3	4

INDIQUE AGORA GLOBALMENTE ATÉ QUE PONTO SE TEM SENTIDO AMEAÇADO PELA REALIZAÇÃO DE TESTES NO 12º ANO

Nada	Pouco	Bastante	Muito
1	2	3	4

INDIQUE AGORA GLOBALMENTE ATÉ QUE PONTO SE SENTIRÁ AMEAÇADO PELA REALIZAÇÃO DE EXAMES NACIONAIS ÀS DISCIPLINAS EM GERAL:

Nada	Pouco	Bastante	Muito
1	2	3	4

INDIQUE AGORA GLOBALMENTE ATÉ QUE PONTO SE SENTIRÁ AMEAÇADO PELA REALIZAÇÃO DE EXAMES NACIONAIS PARA AS PROVAS DE INGRESSO (DISCIPLINAS ESPECÍFICAS):

Nada	Pouco	Bastante	Muito
1	2	3	4

INDIQUE AGORA GLOBALMENTE ATÉ QUE PONTO SE TEM SENTIDO AMEAÇADO PELA MANEIRA COMO SE PROCESSA A ENTRADA NO ENSINO SUPERIOR

Nada	Pouco	Bastante	Muito
1	2	3	4

PARTE B

INDIQUE GLOBALMENTE:

	Nada	Pouco	Bastante	Muito
O grau de controle que sente que tem sobre o seu desempenho/resultado escolar em situações de teste	1	2	3	4
O grau de controle que sente que terá sobre o seu desempenho/ resultado escolar em situações de realização de exames nacionais às disciplinas em geral	1	2	3	4
O grau de controle que sente que terá sobre o seu desempenho/resultado escolar em situações de realização de exames nacionais que vai utilizar como provas de ingresso (disciplinas específicas):	1	2	3	4
O grau de controle que sente que tem sobre o processo de entrada no ensino superior:	1	2	3	4

INDIQUE AINDA ATÉ QUE PONTO ACREDITA:

	Nada	Pouco	Bastante	Muito
Vir a obter bons resultados nos testes	1	2	3	4
Vir a obter bons resultados na realização dos exames nacionais às disciplinas em geral	1	2	3	4
Vir a obter bons resultados na realização dos exames nacionais para as provas de ingresso(disciplinas específicas):	1	2	3	4
Que vai conseguir entrar no ensino superior	1	2	3	4
Que vai conseguir entrar no curso universitário que realmente gosta	1	2	3	4

INDIQUE AINDA ATÉ QUE PONTO ACREDITA QUE OS SEUS RESULTADOS ESCOLARES NOS TESTES SE DEVEM FUNDAMENTALMENTE:

	Nada	Pouco	Bastante	Muito
A factores internos como o seu esforço/capacidade	1	2	3	4
A factores externos como a sorte/azar ou facilidade/dificuldade da tarefa	1	2	3	4

INDIQUE AINDA ATÉ QUE PONTO ACREDITA QUE OS SEUS RESULTADOS ESCOLARES NOS EXAMES NACIONAIS (NOMEADAMENTE NAS PROVAS DE INGRESSO) SE DEVERÃO FUNDAMENTALMENTE:

	Nada	Pouco	Bastante	Muito
A factores internos como o seu esforço/capacidade	1	2	3	4
A factores externos como a sorte/azar ou facilidade/dificuldade da tarefa	1	2	3	4

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO I

(CODIFICAÇÃO)

GOSTARÍAMOS DE AVERIGUAR COM ESTE QUESTIONÁRIO ATÉ QUE PONTO CONSIDERA O 12º ANO E/OU OS TESTES E EXAMES COMO AMEAÇADORES E GERADORES DE STRESS E ANSIEDADE, QUAIS AS POSSÍVEIS RAZÕES PARA TAIS FACTOS E QUAL O GRAU DE CONTROLE QUE SENTE POSSUIR SOBRE A SITUAÇÃO.

ASSINALE POR FAVOR NUMA ESCALA DE UM A QUATRO O NÚMERO QUE MELHOR INDICAR ATÉ QUE PONTO É QUE CADA AFIRMAÇÃO SE APLICA NO SEU CASO.

TENHA PRESENTE QUE O TERMO AMEAÇA REFERE-SE À PERCEPÇÃO DE PERIGO QUE ALGUÉM TEM FACE A UMA SITUAÇÃO CONSIDERADA IMPORTANTE PARA O SEU BEM ESTAR E QUE IMPLICA DETERMINADAS EXIGÊNCIAS ÀS QUAIS O INDIVÍDUO RECEIA NÃO CONSEGUIR RESPONDER SATISFATÓRIAMENTE, O QUE PODERÁ TRAZER-LHE CONSEQUÊNCIAS NEGATIVAS GRAVES.

PARTE A

a1v1 - O 12º ANO É PARA MIM UM CONTEXTO AMEAÇADOR E GERADOR DE STRESS E ANSIEDADE NOS TESTES

Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
1	2	3	4

Avalie seguidamente até que ponto os aspectos abaixo mencionados constituem para si uma fonte de ameaça (isto é, até que ponto são ou não ameaçadores para si)

	Nada Ameaçador	Pouco Ameaçador	Bastante Ameaçador	Muito Ameaçador
a2v1 - A avaliação constante (estarmos constantemente a ser submetidos a testes, muitas vezes em dias seguidos)	1	2	3	4
a2v2 - Os resultados das provas de ingresso (específicas) valerem 35 a 50% da nota candidatura	1	2	3	4
a2v3 - As notas do ensino secundário valerem 50 a 65% da nota de candidatura	1	2	3	4
a2v4 - Os resultados dos exames nacionais contarem para as notas do secundário (devido à nota do exame podemos reprovar numa disciplina cuja nota de frequência seja positiva)	1	2	3	4
a2v5 - Existir uma grande competição pelas notas devido ao número reduzido de vagas nos cursos superiores	1	2	3	4
a2v6 - O processo de entrada no ensino superior depender fundamentalmente da sorte ou azar	1	2	3	4
a2v7 - Não sabermos qual a média necessária para entrar num dado curso já que esta varia de ano para ano	1	2	3	4
a2v8 - Sabermos pouco sobre os cursos superiores e suas saídas profissionais	1	2	3	4
a2v9 - A importância atribuída aos pré-requisitos	1	2	3	4
a2v10 - A dificuldade das matérias das disciplinas de 12º ano	1	2	3	4
a2v11 - A rapidez na leccionação das matérias (pela necessidade de cumprir os programas) que leva a um menor apoio aos alunos pelos professores	1	2	3	4
a2v12 - Não sabermos o nosso futuro (quanto ao curso, ao emprego, etc.)	1	2	3	4
a2v13 - Existirem cursos a que queremos concorrer com média muito elevada o que aumenta a pressão pelas notas mais altas	1	2	3	4
a2v14 - Haver alterações constantes ao sistema de acesso comunicadas sempre tardiamente (não sabermos ainda por exemplo as notas mínimas exigidas pelos diferentes cursos)	1	2	3	4
a2v15 - A avaliação nas disciplinas basear-se unicamente em testes e exames	1	2	3	4

a3-NO MEU CASO OS TESTES E EXAMES SÃO AMEAÇADORES E GERADORES DE STRESS E ANSIEDADE

Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
1	2	3	4

- Avalie seguidamente até que ponto os aspectos abaixo mencionados constituem para si uma fonte de ameaça (isto é, até que ponto são ou não ameaçadores para si)

- a4v1 - A possibilidade de eu não conseguir manter/obter uma média bastante elevada á generalidade das disciplinas
- a4v2 - A possibilidade de eu de não conseguir o rendimento pretendido nos testes
- a4v3 - A possibilidade de eu parecer incompetente como estudante
- a4v4 - A possibilidade de eu perder a aprovação de alguém importante e significativo (como os pais)
- a4v5 - A possibilidade de eu não corresponder ao que os outros esperam de mim
- a4v6 - A possibilidade de eu reprovar no 12º ano
- a4v7 - A possibilidade de eu não conseguir entrar na universidade
- a4v8 - A possibilidade de eu não conseguir entrar no curso universitário que quero
- a4v9 - A possibilidade de eu poder falhar ou cometer erros em momentos decisivos (como nos exames nacionais/provas de ingresso)

Nada Ameaçador	Pouco Ameaçador	Bastante Ameaçador	Muito Ameaçador
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

a5 - INDIQUE AGORA GLOBALMENTE ATÉ QUE PONTO SE TEM SENTIDO AMEAÇADO PELA REALIZAÇÃO DE TESTES NO 12º ANO

Nada	Pouco	Bastante	Muito
1	2	3	4

a6 - INDIQUE AGORA GLOBALMENTE ATÉ QUE PONTO SE SENTIRÁ AMEAÇADO PELA REALIZAÇÃO DE EXAMES NACIONAIS ÀS DISCIPLINAS EM GERAL:

Nada	Pouco	Bastante	Muito
1	2	3	4

a7 - INDIQUE AGORA GLOBALMENTE ATÉ QUE PONTO SE SENTIRÁ AMEAÇADO PELA REALIZAÇÃO DE EXAMES NACIONAIS PARA AS PROVAS DE INGRESSO (DISCIPLINAS ESPECÍFICAS):

Nada	Pouco	Bastante	Muito
1	2	3	4

a8 - INDIQUE AGORA GLOBALMENTE ATÉ QUE PONTO SE TEM SENTIDO AMEAÇADO PELA MANEIRA COMO SE PROCESSA A ENTRADA NO ENSINO SUPERIOR

Nada	Pouco	Bastante	Muito
1	2	3	4

PARTE B

INDIQUE GLOBALMENTE:	Nada	Pouco	Bastante	Muito
b1v1 - O grau de controle que sente que tem sobre o seu desempenho/resultado escolar em situações de teste	1	2	3	4
b1v2 - O grau de controle que sente que terá sobre o seu desempenho/ resultado escolar em situações de realização de exames nacionais às disciplinas em geral	1	2	3	4
b1v3 - O grau de controle que sente que terá sobre o seu desempenho/resultado escolar em situações de realização de exames nacionais que vai utilizar como provas de ingresso (disciplinas específicas):	1	2	3	4
b1v4 - O grau de controle que sente que tem sobre o processo de entrada no ensino superior:	1	2	3	4

INDIQUE AINDA ATÉ QUE PONTO ACREDITA:	Nada	Pouco	Bastante	Muito
b2v1 - Vir a obter bons resultados nos testes	1	2	3	4
b2v2 - Vir a obter bons resultados na realização dos exames nacionais às disciplinas em geral	1	2	3	4
b2v3 - Vir a obter bons resultados na realização dos exames nacionais para as provas de ingresso(disciplinas específicas):	1	2	3	4
b2v4 - Que vai conseguir entrar no ensino superior	1	2	3	4
b2v5 - Que vai conseguir entrar no curso universitário que realmente gosta	1	2	3	4

INDIQUE AINDA ATÉ QUE PONTO ACREDITA QUE OS SEUS RESULTADOS ESCOLARES NOS TESTES SE DEVEM FUNDAMENTALMENTE:	Nada	Pouco	Bastante	Muito
b3v1 - A factores internos como o seu esforço/capacidade	1	2	3	4
b3v2 - A factores externos como a sorte/azar ou facilidade/dificuldade da tarefa	1	2	3	4

INDIQUE AINDA ATÉ QUE PONTO ACREDITA QUE OS SEUS RESULTADOS ESCOLARES NOS EXAMES NACIONAIS (NOMEADAMENTE NAS PROVAS DE INGRESSO) SE DEVERÃO FUNDAMENTALMENTE:	Nada	Pouco	Bastante	Muito
b4v1 - A factores internos como o seu esforço/capacidade	1	2	3	4
b4v2 - A factores externos como a sorte/azar ou facilidade/dificuldade da tarefa	1	2	3	4

ANEXO 7 - Questionário de Avaliação II (Questionário de Avaliação Cognitiva da Ansiedade nos Testes, do Coping para lidar com a Ansiedade, e da Necessidade e Tipo de Apoio.

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO II

GOSTARÍAMOS DE AVERIGUAR COM ESTE QUESTIONÁRIO O QUE PENSA ACERCA DA ANSIEDADE NOS TESTES E SEUS EFEITOS, DAS ESTRATÉGIAS DE COPING (MODO DE REAGIR/LIDAR COM O PROBLEMA) QUE UTILIZA E SUA EFICÁCIA, E AINDA DA NECESSIDADE DE APOIO QUE SENTE A ESTE NÍVEL.

PARE CADA UMA DAS AFIRMAÇÕES SEGUINTE ASSINALE NUMA ESCALA DE UM A QUATRO O NÚMERO QUE MELHOR INDICAR ATÉ QUE PONTO A AFIRMAÇÃO SE APLICA NO SEU CASO.

RELATIVAMENTE Á ANSIEDADE CONSIDERO QUE:

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
	1	2	3	4
- Sou um aluno muito ansioso nos testes.....	1	2	3	4
- Sinto que a ansiedade vai prejudicar o meu resultado nos exames nacionais (nomeadamente nas provas de ingresso).....	1	2	3	4
- Sinto-me muito mais ansioso nos testes este ano do que em anos anteriores.....	1	2	3	4
- Sinto que a ansiedade beneficia o meu desempenho nos testes	1	2	3	4
- A ansiedade aumenta a minha concentração quando estudo para o teste.....	1	2	3	4
- Sinto que a ansiedade diminui a minha motivação para o estudo.....	1	2	3	4
- A ansiedade aumenta a minha concentração na situação de teste.....	1	2	3	4
- A ansiedade dificulta a memorização e o recordar da matéria.....	1	2	3	4
-É por sentir que não estudei o suficiente e da melhor maneira para um teste que fico ansioso.....	1	2	3	4
- Tenho receio que a ansiedade interfira negativamente com a minha preparação para os exames nacionais (nomeadamente nas provas de ingresso /específicas).....	1	2	3	4
- Fico ansioso mesmo quando estudei o suficiente e da melhor maneira para um teste.....	1	2	3	4
-Penso que a ansiedade vai favorecer o meu desempenho durante a realização dos exames nacionais (nomeadamente nas provas de ingresso)	1	2	3	4

QUANDO ME SINTO ANSIOSO FACE AOS

TESTES/EXAMES:

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
- Penso acerca do que precisa ser feito a nível do estudo, planeio o que vou fazer, e ponho-o em prática.....	1	2	3	4
- Procuo pessoas que me possam fornecer conselhos, ajudar-me a resolver os problemas , ou ajudarem-me a sentir melhor.....	1	2	3	4
- Procuo manter a minha mente longe do problema ou distrair-me sonhando acordado com melhores tempos ou imaginando-me em diferentes lugares, participando em actividades que me fazem sentir melhor, ou ainda passando apenas mais tempo sozinho do que o habitual.....	1	2	3	4
- Tento lidar com os sentimentos de ansiedade quer analisando e mudando os meus pensamentos negativos, quer acalmando-me e relaxando-me fisicamente.....	1	2	3	4
- Centro-me em pensamentos positivos (imagino que tudo me vai correr bem, que vou conseguir;" vejo-me" na faculdade).....	1	2	3	4
- Utilizo regularmente bebidas estimulantes como o café.....	1	2	3	4
- Utilizo regularmente medicamentos estimulantes do estudo.....	1	2	3	4
- Utilizo regularmente álcool ou drogas.....	1	2	3	4
- Utilizo regularmente calmantes e soporíferos (para adormecer).....	1	2	3	4
- Peço ajuda profissional a um médico	1	2	3	4
- Peço ajuda profissional a um psicólogo.....	1	2	3	4
- Procuo obter ajuda (explicações da matéria) junto de professores	1	2	3	4
- Procuo obter ajuda (explicação da matéria) junto de amigos.....	1	2	3	4
- Procuo ajuda (apoio emocional) a um amigo.....	1	2	3	4
- Procuo ajuda (apoio emocional) aos pais.....	1	2	3	4

EM GERAL:

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
-Penso que consigo controlar a ansiedade nos testes de um modo satisfatório.....	1	2	3	4
- Penso que não consigo controlar a ansiedade nos testes de um modo satisfatório.....	1	2	3	4

RELATIVAMENTE Á NECESSIDADE DE APOIO

SENTIDA:

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
Penso que seria necessário um apoio aos alunos de 12º ano para os ajudar a lidar com a ansiedade nos testes.....	1	2	3	4
Este apoio deveria ser administrado por: Psicólogos.....	1	2	3	4
Professores.....	1	2	3	4
Outros.....	1	2	3	4
Quais? _____				
Este apoio deveria abordar os seguintes aspectos:				
- métodos de relaxamento físico (descontracção do corpo)...	1	2	3	4
- técnicas de paragem de pensamentos negativos	1	2	3	4
- técnicas que facilitem pensamentos positivos e promovam autoconfiança.....	1	2	3	4
- técnicas que estimulem a concentração na tarefa.....	1	2	3	4
- métodos de estudo (ex: aprender a fazer resumos e a preparar melhor as provas de avaliação).....	1	2	3	4
- orientação vocacional sobre cursos e profissões (ex: disciplinas dos cursos, saídas profissionais).....	1	2	3	4
- simulações das situações de exame e resolução de provas modelo.....	1	2	3	4
- outros.....	1	2	3	4
Quais? _____				

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
Penso que o actual sistema de acesso ao ensino superior contribuiu imenso para o aumento da ansiedade nos testes no 12º ano.....	1	2	3	4

Sugestões de Mudança: _____

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO II (CODIFICAÇÃO)

GOSTARÍAMOS DE AVERIGUAR COM ESTE QUESTIONÁRIO O QUE PENSA ACERCA DA ANSIEDADE NOS TESTES E SEUS EFEITOS, DAS ESTRATÉGIAS DE COPING (MODO DE REAGIR/LIDAR COM O PROBLEMA) QUE UTILIZA E SUA EFICÁCIA, E AINDA DA NECESSIDADE DE APOIO QUE SENTE A ESTE NÍVEL.

PARE CADA UMA DAS AFIRMAÇÕES SEGUINTE ASSINALE NUMA ESCALA DE UM A QUATRO O NÚMERO QUE MELHOR INDICAR ATÉ QUE PONTO A AFIRMAÇÃO SE APLICA NO SEU CASO.

RELATIVAMENTE Á ANSIEDADE CONSIDERO QUE:	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
	1	2	3	4
c1v1 - Sou um aluno muito ansioso nos testes.....	1	2	3	4
c1v2 - Sinto que a ansiedade vai prejudicar o meu resultado nos exames nacionais (nomeadamente nas provas de ingresso).....	1	2	3	4
c1v3 - Sinto-me muito mais ansioso nos testes este ano do que em anos anteriores.....	1	2	3	4
c1v4 - Sinto que a ansiedade beneficia o meu desempenho nos testes	1	2	3	4
c1v5 - A ansiedade aumenta a minha concentração quando estudo para o teste.....	1	2	3	4
c1v6 - Sinto que a ansiedade diminui a minha motivação para o estudo.....	1	2	3	4
c1v7 - A ansiedade aumenta a minha concentração na situação de teste.....	1	2	3	4
c1v8 - A ansiedade dificulta a memorização e o recordar da matéria.....	1	2	3	4
c1v9 - É por sentir que não estudei o suficiente e da melhor maneira para um teste que fico ansioso.....	1	2	3	4
c1v10 - Tenho receio que a ansiedade interfira negativamente com a minha preparação para os exames nacionais (nomeadamente nas provas de ingresso /específicas).....	1	2	3	4
c1v11 - Fico ansioso mesmo quando estudei o suficiente e da melhor maneira para um teste	1	2	3	4
c1v12 - Penso que a ansiedade vai favorecer o meu desempenho durante a realização dos exames nacionais (nomeadamente nas provas de ingresso)	1	2	3	4

QUANDO ME SINTO ANSIOSO FACE AOS**TESTES/EXAMES:**

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
c2v1 - Penso acerca do que precisa ser feito a nível do estudo, planeio o que vou fazer, e ponho-o em prática.....	1	2	3	4
c2v2 - Procuo pessoas que me possam fornecer conselhos, ajudar-me a resolver os problemas , ou ajudarem-me a sentir melhor.....	1	2	3	4
c2v3 - Procuo manter a minha mente longe do problema ou distrair-me sonhando acordado com melhores tempos ou imaginando-me em diferentes lugares, participando em actividades que me fazem sentir melhor, ou ainda passando apenas mais tempo sozinho do que o habitual.....	1	2	3	4
c2v4 - Tento lidar com os sentimentos de ansiedade quer analisando e mudando os meus pensamentos negativos, quer acalmado-me e relaxando-me fisicamente.....	1	2	3	4
c2v5 - Centro-me em pensamentos positivos (imagino que tudo me vai correr bem, que vou conseguir;" vejo-me" na faculdade).....	1	2	3	4
c2v6 - Utilizo regularmente bebidas estimulantes como o café.....	1	2	3	4
c2v7 - Utilizo regularmente medicamentos estimulantes do estudo.....	1	2	3	4
c2v8 - Utilizo regularmente álcool ou drogas.....	1	2	3	4
c2v9 - Utilizo regularmente calmantes e soporíferos (para adormecer)..	1	2	3	4
c2v10 - Peço ajuda profissional a um médico	1	2	3	4
c2v11 - Peço ajuda profissional a um psicólogo.....	1	2	3	4
c2v12 - Procuo obter ajuda (explicações da matéria) junto de professores.....	1	2	3	4
c2v13 - Procuo obter ajuda (explicação da matéria) junto de amigos....	1	2	3	4
c2v14 - Procuo ajuda (apoio emocional) a um amigo.....	1	2	3	4
c2v15 - Procuo ajuda (apoio emocional) aos pais.....	1	2	3	4

EM GERAL:

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
c3v1 - Penso que consigo controlar a ansiedade nos testes de um modo satisfatório.....	1	2	3	4
c3v2 - Penso que não consigo controlar a ansiedade nos testes de um modo satisfatório.....	1	2	3	4

ANEXO 8 - Grelha de Avaliação do Estatuto Sócio-Económico

Avaliação do estatuto sócio-económico

Ocupação

1 - alto

Alta Administração do estado (chefia ministerial, deputados, juizes e magistrados, directores-gerais, etc.);

Direcção e pessoal superior dos quadros da Administração Pública (directores, inspectores e chefes de serviço do Estado, dos corpos administrativos e de coordenação económica);

Direcção administrativa de empresas privadas (administradores, directores, inspectores-gerais, gerentes e chefes de serviço, etc.);

Direcção técnica de empresas privadas (técnicos diplomados responsáveis, engenheiros, economistas, consultores jurídicos, agentes técnicos, preparadores de serviço, etc.);

Entidade exercendo uma profissão liberal, técnicos e equiparados (catedráticos, doutores, licenciados com alta posição, advogados do cartório, médicos com clínica própria, arquitectos com estúdio próprio, etc.);

Proprietários de grandes explorações agrícolas. Industriais com empresas de grande dimensão;

Directores e grandes artistas de artes (teatro, cinema, bailado, música, etc.). Escritores e poetas de renome nacional comprovado;

Escultores e decoradores de reconhecida categoria;

Pintores de arte, oficialmente galardoados;

Altas personalidades ou clero secular católico;

Diplomatas e cônsules do corpo diplomático acreditado em Portugal.

2 - Médio-Alto

Licenciados com posição média (assistentes universitários, professores do ensino secundário, químicos contratados, engenheiros-agrónomos e silvicultores, médicos veterinários, notários, etc.);

Pessoal dos quadros da Administração Pública de média categoria (chefes de repartição, chefes de secção, funcionalismo público de carteira com posição destacada, etc.);

Pessoal dos quadros administrativos e técnicos de empresas privadas, sem funções directivas mas com posições destacadas em bancos, seguros, comércio e indústria (contabilistas, chefes de escritório, oficiais administrativos, tesoureiros, etc.);

Jornalistas, intérpretes e guias acreditados pelas entidades oficiais;

Técnicos de teatro, cinema, rádio e televisão. Artistas de segundo plano;

Religiosos regulares católicos;

Profissões de carácter intelectual;

Pessoal superior das equipagens de barcos e aeronaves (comandantes, pilotos, comissários de bordo, hospedeiras, etc.);

Modelos e manequins de alta costura.

3 - Médio

Proprietários de pequenas indústrias;

Proprietários de explorações agrícolas de pequena e média dimensão;

Proprietários de indústrias domésticas. Proprietários de pensões e restaurantes;

Comerciantes e vendedores da pequena indústria;

Proprietários de institutos de beleza ou cabeleireiros, de alfaiatarias, etc.;

Empregados de escritório. Empregados de comércio e indústria;

Angariadores e agentes comerciais. Caixeiros viajantes e compradores por conta de outrém;

Capatazes e contramestres, verificadores e controladores de trabalho;

Proprietários ou agricultores que trabalham, eles próprios, as suas terras;

Regentes agrícolas;

Capitães e mestres de embarcações. Radiotelegrafistas, etc.;

Procuradores e solicitadores,

Despachantes de mercadorias; Empreiteiros de obras e serviços.

4 - Médio-Baixo

Operários e trabalhadores qualificados, especializados (pintores, mecânicos, torneiros, maquinistas, cinzeladores, compositores de vidro, compositores tipográficos, afinadores de instrumentos musicais, litógrafos, metalúrgicos, ourives de ouro e prata, relojoeiros, tecelões, marceneiros, corticeiros, entalhadores, esmaltadores, electricistas, etc.);

Operários e trabalhadores qualificados semi-especializados (motoristas, empregados de café, barbeiros, pescadores, caçadores, silvicultores, mineiros, operários de pedreiras e equiparados, etc.);

Agentes de cais, carteiros e boletineiros;

Arrendatários, rendeiros e parceiros de pequena exploração;

Comerciantes de infima categoria (quiosques, vendas, etc.);

Damas de companhia, perceptores e governantes;

Sacristães, sineiros e ajudantes de culto;

Feitores e administradores agrícolas;

Criadores e tratadores de gado.

5 - Baixo

Trabalhadores não especializados (jornaleiros, ceifeiros, varredores, serventes, ajudantes de motorista, etc.);

Serviços domésticos;

Contínuos, paquetes, guardas nocturnos, porteiros;

Caixeiros de praça, caixeiros de balcão de baixa categoria;

Magarefes, costureiras e aprendizas;

Vendedores ambulantes, engraxadores.

Instrução

- 1 - *Alto* - universitária, escolas superiores, etc.;
- 2 - *Médio-Alto* - bacharelato, curso secundário (décimo-segundo ano);
- 3 - *Médio* - escolas profissionais, ensino secundário (nono ano);
- 4 - *Médio-Baixo* - instrução primária;
- 5 - *Baixo* - instrução primária incompleta ou nula.

NORMA, S.A.R.L.

**ANEXO 9 - Estatísticas descritivas das Variáveis Psicológicas Envolvidas
no Estudo (referentes à norma)**

ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS DAS VARIÁVEIS PSICOLÓGICAS ENVOLVIDAS NO ESTUDO (REFERENTES À NORMA)

VARIÁVEL	NÚMERO DE SUJEITOS	Média	Desvio-Padrão	Amplitude
ANSIEDADE NOS TESTES	450	57,21	10,8	26,92 - 82,77
Tensão	450	68,15	15,18	25 - 100
Pensamentos	450	48,59	13,04	25 - 89,58
Sintomas	450	48,04	13,85	25 - 83,33
Preocupação	450	66,60	13,85	28,5- 96,43
AUTOCONCEITO ESCOLAR	450	68,10	9,72	40-60
AUTOCONCEITO ESPECÍFICO	428	71,92	11,77	25-75
AUTOCONCEITO TOTAL	428	70,12	9,65	35-65
PERCEPÇÃO AMEAÇA PRIMÁRIA	448	78,38	9,49	32,29-98,21
Ameaça Avaliação	450	80,84	9,99	41,67- 100
Ameaça Ingresso	450	80,73	18,02	25- 100
Ameaça Incerteza	450	79,84	13,54	25 - 100
Ameaça Ego	449	70,23	20,14	25- 100
Atribuição causal Externa	449	65,42	19,04	25- 100
PERCEPÇÃO DOS RECURSOS	450	67,07	10,76	29,55-100
Expectativas de Eficácia	450	63,89	14,84	25- 100
Percepção de Controle	450	63,73	13,78	25- 100
Atribuição Causal Interna	450	81,69	14,42	25-100
PERCEPÇÃO AMEAÇA GLOBAL	450	72,59	7,69	38,46-91,67
E.COP EVIT	449	60,90	11,71	28,33-100
E.COP TAR	450	72,73	8,78	34,38-96,88
E.COP EMOÇ	449	62,79	10,36	31,25-92,19
AVALIAÇÃO NEGATIVA DA ANSIEDADE.	450	71,19	10,81	35,42-98,08
AVALIAÇÃO DA NECESSIDADE E TIPO DE APOIO	450	84,20	9,28	50-100
EST. ACTIVAS DE COPING	450	74,22	10,30	25-100
EST. INSTRUM. DE COPING	450	39,00	11,51	25-70

Nota: Não esquecer que em todos os questionários utilizados para avaliar as variáveis os sujeitos respondem a cada item usando uma escala de *Likert* de quatro alternativas de resposta (de 1 a 4 em que o 1 numa escala de 0 a 100 corresponde a 25, o 2 a 50, o 3 a 75 e o 4 a 100), logo o valor mínimo não é nunca o zero mas o vinte e cinco, o que se torna importante para a avaliação objectiva dos valores