



Ansiedade face aos testes e realização escolar no Ensino Básico Português

Pedro Rosário
(Universidade do Minho, IEP)¹
Serafim Soares
(Escola EB 2,3 de Fânzeres)

Resumo:

A literatura refere, recorrentemente, uma elevada prevalência da ansiedade face aos testes nos alunos dos diferentes níveis de Ensino. A presunção de que a ansiedade face aos testes interfere com a normal realização escolar tem sido a pedra basilar em muitos dos avanços sucessivos do nosso conhecimento nesta área (Covington, 1992). Os seus efeitos parecem estar mais intimamente relacionados com a dimensão Pensamentos em competição do que com a dimensão Tensão (Sarason, 1988). Neste estudo pretendemos avaliar os níveis de ansiedade face aos testes e das suas duas dimensões (Pensamentos em competição e Tensão) em alunos dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico Português. Posteriormente, procuramos conhecer o seu impacto nos resultados escolares (Língua Portuguesa e Matemática). A amostra tomada é de 859 alunos. De acordo com os resultados obtidos, a média na ansiedade face aos testes e nas suas duas dimensões aumentam até ao 7.º e diminuem até ao final da escolaridade obrigatória. Os resultados sugerem também que a ansiedade face aos testes está associada a resultados escolares mais baixos. Estes dados sugerem a necessidade de flexibilizar os modelos de avaliação no sentido de promover aprendizagens mais significativas.

Palavras-Chave: Ansiedade face aos testes, Pensamentos em competição, Tensão, estado de ansiedade face aos testes, traço de ansiedade face aos testes, rendimento escolar.

¹ Morada (address): Pedro Sales Luís Rosário, IEP, Departamento de Psicologia, Universidade do Minho, 4700 Braga, Portugal. E-mail: prosario@iep.uminho.pt

Introdução

Viver numa constante pressão e em tensão passou a ser considerado uma condição do homem moderno ou um destino comum ao qual todos estamos, de alguma maneira, ligados. Também os aprendizes do século XXI têm de se confrontar com situações de grande pressão, tais como a adaptação a novos professores e colegas, a aprendizagem de novos saberes em constante actualização, as reorganizações curriculares e as exigentes situações de avaliação. As fichas de avaliação, vulgo testes, constituem, para muitos alunos, um dos, senão o principal, obstáculos das suas vivências escolares, ao qual não é alheio o facto de poderem ver “catalogado” o seu prestígio entre os pares, com consequências directas na sua integração social. Alguns aprendizes reagem a estas situações com “nervosismo”, “suores frios” ou “preocupação”, quadro denominado na literatura como “ansiedade face aos testes”. Hill e Wigfield (1984) e Eysenck e Rachman (1965) referem que a prevalência da ansiedade face aos testes oscila entre os 15% e os 20% nos estudantes universitários. Estes alunos parecem dominar as competências necessárias para obterem bons resultados nos testes mas, inesperadamente, falham no momento de as aplicar. Os elevados níveis de ansiedade face aos testes podem comprometer o estudo e a aprendizagem e, nos casos mais graves, afastar os alunos das actividades escolares. A ansiedade face aos testes constitui, por isso, motivo de preocupação para todos os intervenientes no processo educativo.

Apesar do interesse nesta problemática, testemunhado pelo incremento do número de estudos, a literatura, tal como noutros domínios de investigação psicológica, não chegou, ainda, a um acordo consensual na definição do construto “ansiedade face aos testes”. No entanto, desde a publicação do primeiro estudo empírico, desenvolvido por Folin, Demis e Smillie (1914), até à actualidade, foram dados alguns passos no esclarecimento da ansiedade geral que ajudaram na compreensão do construto “ansiedade face aos testes”. Destacamos a distinção conceptual e metodológica sugerida por Alpert e Haber (1960), resultante da diferenciação dos aspectos da ansiedade potencialmente facilitadores e debilitadores. Outra contribuição relevante foi sugerida por Spielberger (1966, 1972a, b, c) que adaptou a distinção de Cattell e Scheier de traço e estado para a área da ansiedade, tendo, assim, distinguido a ansiedade como uma disposição estável do traço da personalidade e a ansiedade como um estado emocional transitório de reacção a situações percebidas como ameaçadoras. Mais especificamente, o traço da ansiedade refere-se às diferenças relativamente estáveis na propensão à ansiedade, isto é, às diferenças na disposição para perceber um grande leque de situações como perigosas ou ameaçadoras e para responder a essas situações com maior ou menor alteração no estado de ansiedade. Por sua vez, o estado de ansiedade consiste em sentimentos de tensão, apreensão, nervosismo e preocupação, associados a uma excitação fisiológica resultante do sistema nervoso autónomo, variando esta reacção em função do grau percebido de ameaça (Spielberger & Vagg, 1995).

Liebert e Morris (1967) avançaram com a terceira contribuição conceptual considerando a ansiedade como um fenómeno bidimensional, subsumindo as componentes: cognitiva (Preocupação) e afectiva (Emocionalidade). A dimensão Preocupação concerne aos pensamentos sobre as consequências de um possível insucesso e às dúvidas sobre a sua competência para conseguir realizar as tarefas com sucesso. Por sua vez, a Emocionalidade refere-se às reacções autonómicas ou fisiológicas evocadas pelo stresse da avaliação e à percepção destas reacções.

Entre as numerosas definições do construto “ansiedade face aos testes” presentes na literatura salientamos a sugerida por Spielberger e Vagg (1995) como uma das mais referenciadas pelos especialistas. Estes investigadores conceptualizaram a ansiedade face aos testes, no âmbito da sua teoria do traço-estado, como uma situação específica de traço da personalidade, i.e., traço de ansiedade face aos testes. Mais especificamente, este construto refere-se à disposição individual para reagir com estados de ansiedade de forma mais intensa e frequente, activando cognições de preocupação, pensamentos irrelevantes que interferem com a atenção, concentração e realização na situação de avaliação, vulgo testes. Ao longo dos anos têm sido desenhados diferentes modelos e perspectivas teóricas para analisar a natureza, antecedentes, correlações e consequências da ansiedade face aos testes. O modelo transaccional proposto por Spielberger e Vagg (1987, 1995) (cf. figura 1), deve ser entendido como uma estrutura heurística para a representação das condições e disposições antecedentes que influenciam as reacções dos alunos nos testes, a mediação dos processos emocional e cognitivo envolvidos na resposta às situações de avaliação e as correlações e consequências da ansiedade face aos testes. Este modelo analisa o fenómeno da ansiedade face aos testes como uma situação específica de traço da personalidade no qual os exames e outras situações de avaliação evocam estados afectivos e cognições irrelevantes para a tarefa que funcionam como mediadores.

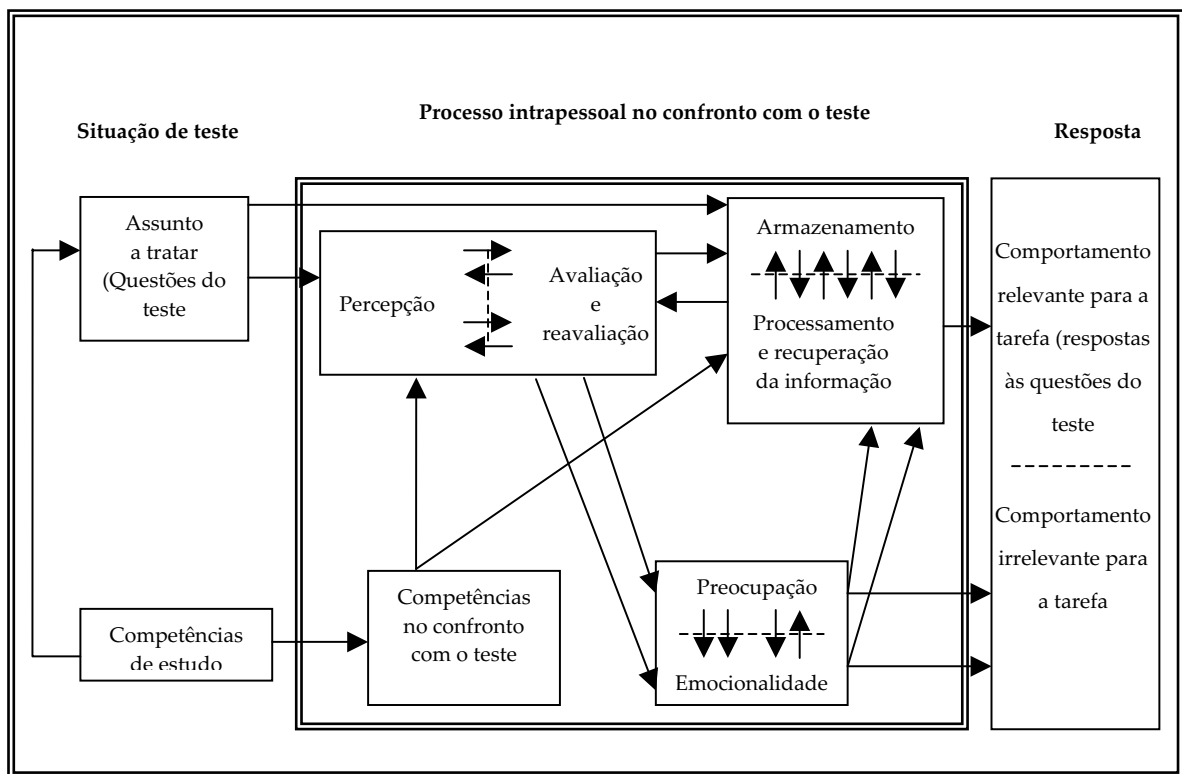


Figura 1. Modelo do processo transaccional revisto (Spielberger & Vagg, 1995, p.12).

Como se pode deprender da análise da figura 1, os alunos percebem a situação de avaliação como mais ou menos ameaçadora em função das diferenças individuais na ansiedade face aos testes e dos factores situacionais que incluem o domínio do assunto relacionado com as questões do teste e as competências de estudo. Por sua vez, as

competências de estudo influenciam a preparação do aluno para o confronto com a situação de avaliação. Esta percepção inicial é continuamente complementada com uma avaliação interpretativa da situação de teste. Dependendo do grau em que a situação de teste ou de avaliação é percebida ou avaliada como ameaçadora, o estudante experiencia um aumento no estado de ansiedade, cognições de preocupação centradas no *self* e outros pensamentos irrelevantes que completam a tarefa. Esta reacção emocional associada às cognições de preocupação relacionadas com o teste pode fornecer um *feedback* negativo adicional, alterando a avaliação da situação do teste, tornando-a mais ameaçadora. O processamento das questões dos testes apresentadas aos estudantes, estimula o início da pesquisa da informação. Este processo envolve o uso de sinais para localizar e recuperar informação armazenada na memória, de forma a responder às questões apresentadas. O *feedback* destes processos complexos pode também estimular pensamentos e sentimentos que podem contribuir para uma reavaliação da situação de teste como mais ou menos ameaçadora. Se as informações necessárias para responder às questões do teste não estão disponíveis ou não podem ser recuperadas com sucesso, o teste pode ser avaliado como gerador de mais stresse, especialmente para os indivíduos mais ansiosos nas situações de avaliação.

No contexto do modelo do processo transaccional proposto por Spielberger e Vagg (1987), o estágio final ou do resultado, isto é, a formulação da resposta à questão do teste, requer que os indivíduos transformem e sintetizem a informação recuperada da memória. Uma baixa *performance* neste ou noutro estágio anterior à resposta pode conduzir a reacções emocionais e a cognições de preocupação que interferem com o processo de atenção contribuindo para uma realização escolar de baixa qualidade. Anderson e Sauser (1995) também sugeriram que os estudantes com boas competências de confronto percebem os testes como menos ameaçadores do que os alunos menos competentes. Se um aluno souber responder correctamente a uma determinada questão do teste, sobretudo se for das primeiras, este facto deve contribuir para uma redução do seu estado de ansiedade, o que corresponderá a uma diminuição das suas cognições de Preocupação. Os estudantes com boas competências de confronto, habitualmente, respondem às questões com um elevado grau de certeza, e consequentemente, a sua percepção da situação de teste vai ser reavaliada gerando menos stresse. A incapacidade para responder adequadamente às questões iniciais do teste resulta, para muitos alunos, numa intensificação das sensações de tensão, apreensão e activação fisiológica tal como, por exemplo, um aumento do ritmo cardíaco. O *feedback* do aumento do estado de ansiedade favorece, nos estudantes mais ansiosos, uma avaliação do exame como mais ameaçador. Desenvolvimentalmente, um corpo substantivo de investigadores da área (e.g., Cruz & Mesquita, 1988; Hembree, 1988) convergem na assunção de que os níveis médios de ansiedade face aos testes dos sujeitos aumentam do 5.º até ao 7.º ou 8.º ano de escolaridade diminuindo depois no 9.º ano. Por outro lado, no que se refere à associação com o rendimento escolar dos alunos, a literatura da área (e.g., Zeidner & Nevo, 1992) parece sugerir que os elevados níveis de ansiedade face aos testes exercem um efeito detrimental na realização escolar, especialmente nas tarefas complexas e com limites apertados de tempo para as concluir (Hagtvet & Hunstad, 1987). Mais especificamente, e no que diz respeito às suas dimensões, a ideia prevalecente é a de que os Pensamentos em competição estarão mais intimamente relacionados com o decréscimo da qualidade da realização escolar (e.g., Covington, 1992; Eysenck, 1992; Tobias, 1992). Por exemplo, Tobias (1992) explicou os efeitos desta dimensão em termos de uma interferência nos processos relacionados com a atenção durante a codificação do material de aprendizagem, no processamento da informação, e, por

último, no armazenamento e recuperação da informação. A dimensão Tensão, por sua vez, parece estar pouco relacionada com os resultados escolares (e.g., Deffenbacher, 1980; Sarason, 1984). Schwarzer e Schwarzer (1982a, b), sugeriram mesmo que esta dimensão poderia ter, inclusive, um efeito positivo na realização escolar dos alunos. Note-se, no entanto, que Spielberger (1972b), contrariamente a outros investigadores, sugeriu que a dimensão Tensão elicit os Pensamentos em competição, devendo os níveis elevados nestas dimensões estar estreitamente relacionadas, embora negativamente, com a qualidade da realização escolar.

Metodologia

Amostra

A amostra tomada é constituída por 859 alunos que frequentaram oito escolas públicas dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico dos distritos de Porto e Braga. Relativamente ao género, 49% pertencem ao género masculino e 51% ao género feminino, distribuídos de forma equitativa do 5.º ao 9.º ano de escolaridade. A idade dos sujeitos oscila entre os 9 e os 17 anos ($M=12,6$; $DP=1,7$).

Instrumentos

Para avaliar a ansiedade face aos testes foi utilizado o *QAT* (Questionário de Ansiedade face aos Testes) (Rosário & Soares, em publicação). Este questionário mede a ansiedade face aos testes como um traço da personalidade. É composto por 10 itens, representativos de dois factores ou dimensões, Pensamentos em competição e Tensão. A primeira refere-se aos pensamentos acerca das consequências de um possível insucesso e às dúvidas sobre a sua própria competência para realizar as tarefas com sucesso. A segunda diz respeito às reacções autonómicas ou fisiológicas evocadas pelo stress da avaliação e à percepção destas reacções. Os itens são apresentados num formato *likert* de 5 pontos, indicando a frequência, em que *nunca* vale 1, *raramente* vale 2, *às vezes* vale 3, *frequentemente* vale 4 e *sempre* vale 5. O rendimento escolar dos alunos, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, foi avaliado a partir das classificações obtidas no final do ano lectivo.

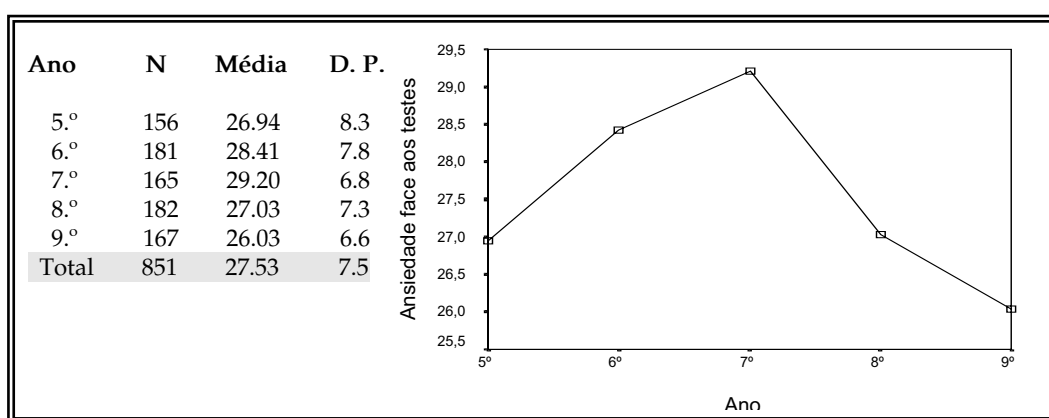
Procedimentos

A recolha da informação foi realizada em sala de aula, durante o horário escolar, em aulas cedidas pelos professores. A escolha das turmas foi aleatória, havendo a preocupação de que estas se distribuíssem de forma equitativa pelos cinco anos de escolaridade abrangidos na amostra. Os sujeitos envolvidos responderam voluntariamente após terem sido informados sobre os objectivos da presente investigação. Foi garantida a confidencialidade das suas respostas. O tratamento estatístico dos dados foi realizado com base no programa SPSS 11.0.

Resultados

Os resultados desta investigação sugerem que a ansiedade face aos testes varia em função do ano de escolaridade ($F=4.871$; $gl=4$; $p<.001$). Como é possível observar na figura 2 verificamos que a ansiedade face aos testes aumenta do 5.º (M=26.94; DP=8.3) até ao 7.º ano (M=29.20; DP=6.8) e decresce progressivamente até ao 9.º ano (M=26.03; DP=6.6).

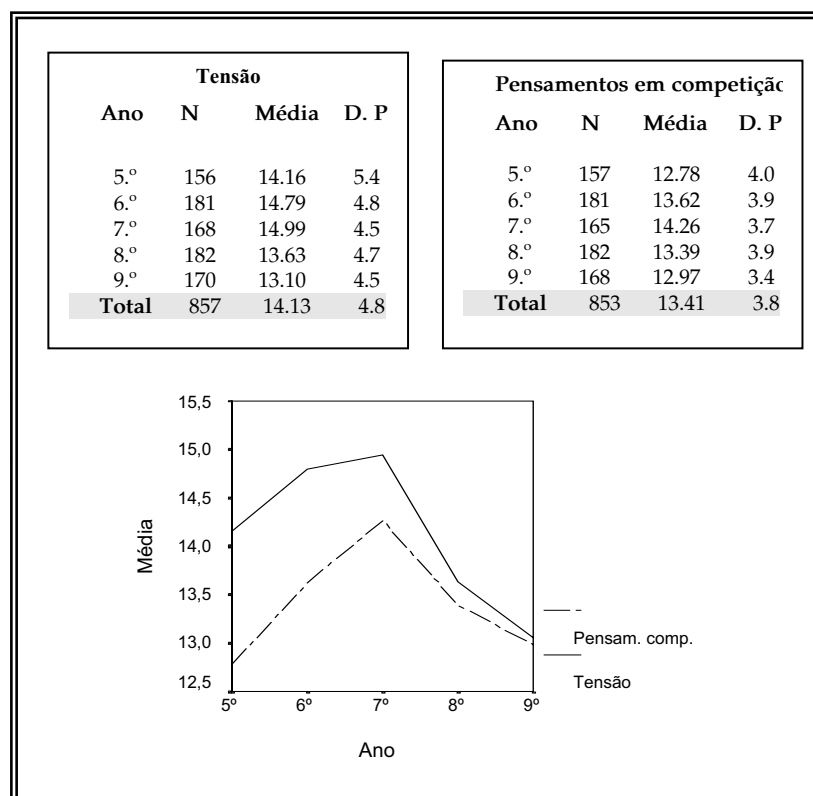
Figura 2. Análise das médias e desvios padrão da ansiedade face aos testes por ano de escolaridade.



O aumento mais acentuado da ansiedade face aos testes verifica-se do 5.º para o 6.º ano de escolaridade e a queda mais acentuada ocorre do 7.º para o 8.º ano de escolaridade. A ansiedade face aos testes parece acompanhar o percurso escolar dos alunos até ao 7.º ano decrescendo depois, talvez como sinónimo do desconforto inerente ao processo de transição e adaptação às novas regras do segundo e terceiro ciclos. Quando os alunos se encontram confortáveis quanto às regras e procedimentos do sistema educativo obrigatório, a ansiedade face aos testes atinge níveis abaixo da média inicial apresentada pelos alunos no 5.º ano.

Relativamente às duas dimensões constitutivas da ansiedade face aos testes, podemos verificar, da leitura da figura 3, que o ano de escolaridade apresenta um impacto significativo nas dimensões Tensão ($F=4.58$; $gl=4$; $p<.001$) e Pensamentos em competição ($F=3.77$; $gl=4$; $p<.05$). Os valores na dimensão Tensão e Pensamentos em Competição apresenta um comportamento similar ao evidenciado pela variável ansiedade face aos testes: as médias crescem até ao 7.º ano, decrescendo até ao final da escolaridade obrigatória.

Figura 3. Análise das médias e desvios-padrão das dimensões Tensão e Pensamentos em competição por ano de escolaridade.

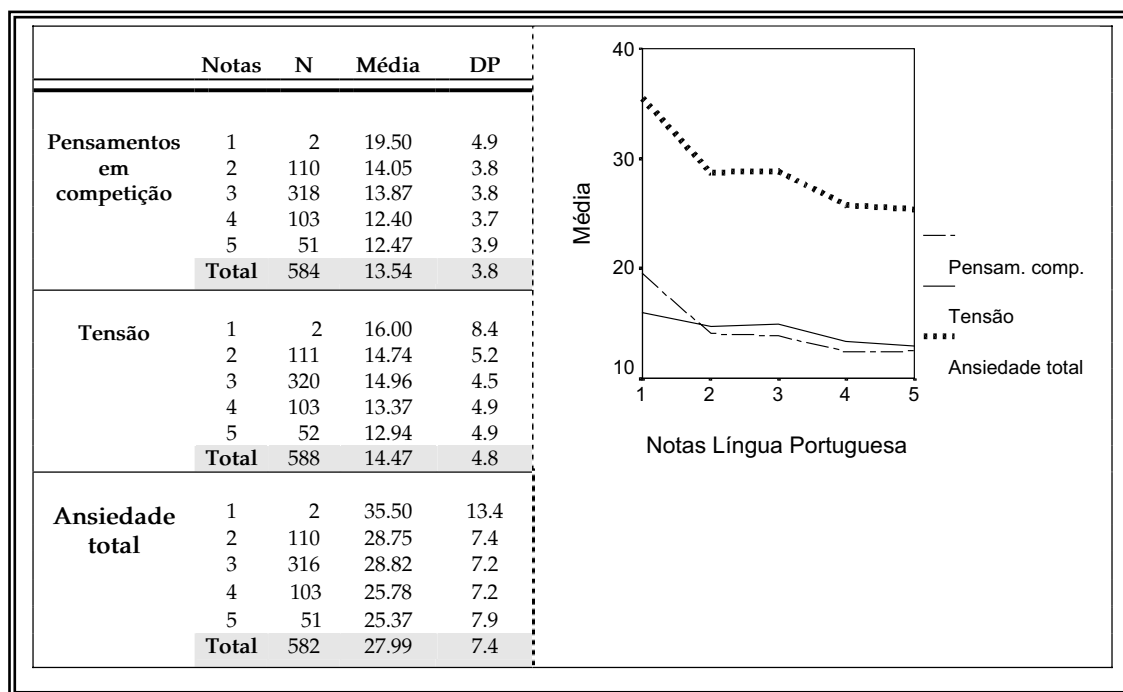


Em termos comparativos podemos verificar que a dimensão Tensão (M=14.13; DP=4.8) contribui mais do que a dimensão Pensamentos em competição (M=13.41; DP=3.8) para o nível total de ansiedade face aos testes dos alunos da nossa amostra. Note-se, no entanto, que os valores se vão aproximando à medida que avançamos na escolaridade. No 9.º ano a variável Tensão (M=13.10; DP=4.5) e Pensamentos em competição (M=12.97; DP=3.4) apresentam valores bastante similares. No que se refere ao estudo das possíveis associações entre a ansiedade face aos testes e o rendimento escolar, analisámos o impacto daquela na disciplina de Língua Portuguesa e Matemática. Como está patente na figura 4, podemos verificar um impacto significativo da ansiedade face aos testes nos resultados escolares obtidos pelos alunos na disciplina de Língua Portuguesa ($F=5.76$; $gl=4$; $p<.001$). O mesmo podemos concluir quanto às dimensões Tensão ($F=3.63$; $gl=4$; $p<.05$) e Pensamentos em competição ($F=5.59$; $gl=4$; $p<.001$).

Podemos verificar um padrão inversamente proporcional entre as notas escolares e os níveis de ansiedade face aos testes. Assim, os alunos que alcançam resultados mais elevados na disciplina de Língua Portuguesa (média de “cinco” no final do ano lectivo) exibem os níveis de ansiedade face aos testes mais baixos, e os alunos que obtiveram nota “um” - registe-se, no entanto, que apenas dois alunos obtiveram esta nota - apresentam os níveis mais elevados de ansiedade face aos testes (M=35.5; DP=13.4), estabilizando nos alunos com nota “dois” (M=28.75; DP=7.4) e “três” (M=28.8;

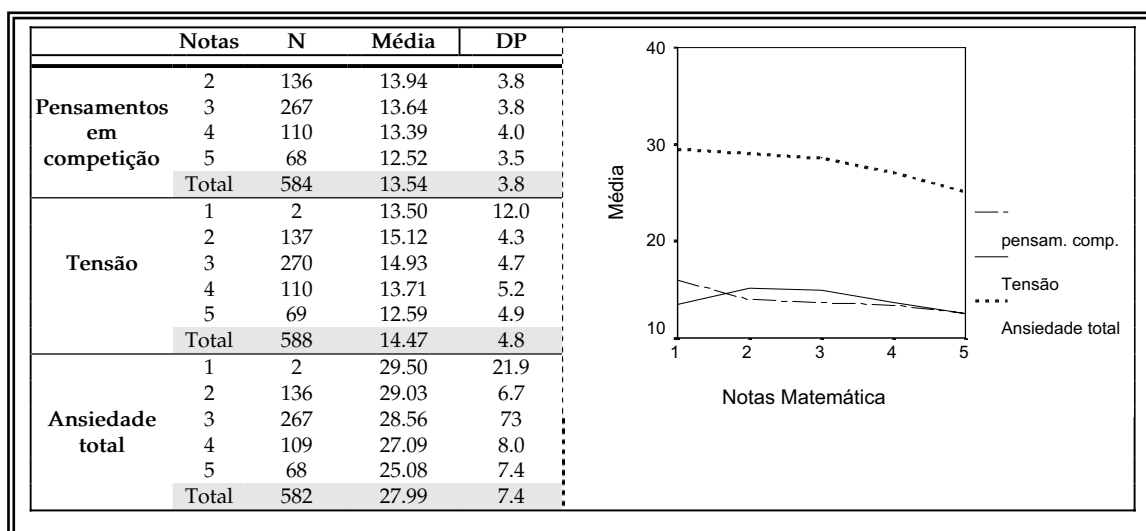
DP=7.2), diminuindo nos alunos com nota “quatro” (M=25.7; DP=7.2) e “cinco” (M=25.3; DP=7.9). De alguma forma podemos sugerir que os níveis de ansiedade face aos testes, como seria de esperar, acompanham em espelho os níveis de proficiência, no sentido em que maior desempenho na disciplina de língua portuguesa se encontra associada a menor ansiedade face aos testes. Analisando as dimensões deste construto, podemos afirmar que, globalmente, os valores da dimensão Tensão também são decrescentes. Os alunos de nota “um” apresentam os níveis mais elevados (M=16.0; DP=8.4), decrescendo os valores até aos apresentados pelos alunos que exibem a nota “cinco” (M=12.9; DP=4.9). Os valores da dimensão Pensamentos em competição seguem o mesmo padrão que os anteriores, ou seja, decrescente, embora, como é possível observar na figura 4, a curva seja ligeiramente mais acentuada.

Figura 4. Análise do impacto da ansiedade face aos testes e das suas duas dimensões (Tensão e Pensamentos em competição) no rendimento escolar da disciplina de Língua Portuguesa.



Em seguida analisámos a associação existente entre a ansiedade face aos testes e o rendimento escolar na disciplina de Matemática. Na figura 5, podemos observar a existência de uma associação significativa entre a ansiedade face aos testes e o rendimento escolar na disciplina de Matemática ($F=4.11$; $gl=4$; $p<.05$). O mesmo acontece na dimensão Tensão ($F=4.60$; $gl=4$; $p<.001$). Note-se, no entanto, na dimensão Pensamentos em competição esta associação não é estatisticamente significativa ($F=1.73$; $gl=4$; $p<.140$). Tal como face à disciplina de Língua Portuguesa, os níveis de ansiedade face aos testes exibidos pelos alunos a Matemática, são progressivamente decrescentes, de $M=29.5$; $DP=21.9$ apresentados pelos alunos de nota “um” (apenas dois alunos), até $M=25.08$; $DP=7.4$, apresentados pelos alunos de nota “cinco”. Os valores dos Pensamentos em competição dos alunos também são decrescentes. No entanto, no que se refere à dimensão Tensão, verificamos que os valores apresentam um perfil distinto: inicialmente crescentes (nota “um” $M=13.50$; $DP=12.0$) e “dois” $M=15.12$; $DP=4.3$), e posteriormente decrescentes (nota “três” $M=14.93$; $DP=4.7$, “quatro” $M=13.71$; $DP=5.2$ e “cinco” $M=12.59$; $DP=4.9$).

Figura 5. Análise do impacto da ansiedade face aos testes e das suas duas dimensões (Tensão e Pensamentos em competição) no rendimento escolar da disciplina de Matemática.



Discussão e conclusões

Os resultados obtidos neste estudo relativamente aos níveis de ansiedade face aos testes e suas duas dimensões ao longo dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico são consonantes com os referenciados na literatura (e.g., Cruz & Mesquita, 1988; Hembree, 1988), ou seja, e tal como já referimos, as investigações convergem na assunção de que os níveis médios de ansiedade face aos testes dos sujeitos aumentam do 5.º até ao 7.º, decrescendo depois. Este aumento inicial dos níveis globais da ansiedade talvez possa estar relacionado com as dificuldades inerentes à adaptação a uma escola diferente (e.g., no 5.º ano o novo currículo é muito diferente, os alunos são confrontados com um elevado número de professores e disciplinas), pela crescente exigência dos professores e encarregados de educação e pela grande complexidade das matérias e das tarefas propostas. É, no entanto, interessante analisar com mais detenimento as razões para a descida dos níveis de ansiedade no 8.º e no 9.º ano, pois, se por um lado a familiaridade com o sistema de ensino e o relaxe típico associado aos alunos adolescentes podem ser explicações plausíveis, também seria importante, em estudos posteriores, descartar razões associadas à, eventual, baixa de exigência na avaliação dos alunos. No entanto, note-se que a literatura a este propósito não apresenta resultados conclusivos. Alguns investigadores (e.g., Araki, Iwawaki & Spielberger, 1992) referem que a ansiedade face aos testes estabiliza ao longo do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, enquanto outros especialistas (e.g., Dunn, 1970) defendem que aumenta ao longo do Ensino Básico. Nos nossos dados, e comparativamente, a dimensão Tensão, apresenta uma contribuição mais expressiva na ansiedade face aos testes, o que está de acordo com o sugerido na literatura (e.g., Hembree, 1988; Zeidner & Nevo, 1992). De qualquer forma, refira-se que alguns investigadores (e.g., Rocklin & Ren-Min, 1989) apresentaram resultados díspares, em que os Pensamentos em competição contribuem de forma mais significativa para a ansiedade face aos testes dos alunos. À análise destes dados não deve ser alheio o ano de corte da escolaridade básica nos diferentes países onde estes dados foram recolhidos. Atendendo à realidade portuguesa, seria interessante analisar em estudos futuros, o percurso da curva da ansiedade face aos testes após o 9.º ano de escolaridade – por agora o ano terminal da escolaridade obrigatória em Portugal. Diminuiria ou, pelo contrário, aumentaria em função das consequências percebidas do seu rendimento escolar na entrada no mundo do trabalho ou na universidade?

Em relação à associação entre a ansiedade face aos testes e os resultados escolares, os dados deste estudo também corroboram o referido na literatura da área (e.g., Hembree, 1988; Zeidner & Nevo, 1992). Com efeito, e tal como já referimos, a evidência parece reforçar a ideia de que os elevados níveis de ansiedade face aos testes exercem um efeito detrimental na realização escolar, especialmente nas tarefas complexas e com limites apertados de tempo para as concluir (Hagtvet & Hunstad, 1987). O facto dos alunos com nota “dois” e “três” exibirem níveis semelhantes de ansiedade face aos testes, parece sugerir que encaram as situações de avaliação de igual forma, ou seja, com um elevado grau de incerteza sobre as suas competências para concluir as tarefas com sucesso.

No que se refere à associação encontrada entre as duas dimensões da ansiedade face aos testes e o rendimento escolar dos alunos, verificamos que, globalmente, os resultados do nosso estudo contrariam a ideia prevalecente de que a Tensão está pouco relacionada com os resultados escolares (e.g., Deffenbacher, 1980; Sarason, 1984). No

entanto, como já referimos, Spielberger (1972b) já tinha sugerido que a dimensão Tensão elicita os Pensamentos em competição, devendo os níveis elevados nestas dimensões estar estreitamente relacionadas com a qualidade da realização escolar, embora negativamente. Por outro lado, estes resultados parecem ir de encontro à ideia defendida por alguns investigadores (e.g., Eysenck, 1992; Zeidner, 1998) de que a presença de níveis baixos de Pensamentos em competição pode ter, uma função adaptativa, ajudando os indivíduos a lidar com as situações de teste. Neste particular, Zeidner (1998), sugeriu que a função “preparatória” da Preocupação poderia, por um lado, ajudar os alunos a identificar as estratégias de confronto apropriadas e, por outro, permitir a sua habituação à situação, aumentando, assim, a tolerância a experiências subsequentes de ameaça em situações posteriores de avaliação.

Como já referimos, no nosso estudo não encontramos uma associação estatisticamente significativa entre a dimensão Pensamentos em competição e o rendimento na disciplina de Matemática. Convirá no entanto referir, como salientam Schwarzer, Seipp e Schwarzer (1989), que apesar da dimensão Pensamentos em competição surgir recorrentemente na literatura (e.g., Deffenbacher, 1980) como estando mais estreitamente relacionada com o rendimento escolar, as evidências empíricas são pouco consistentes. Por outro lado, a ideia, sugerida por Meece, Wigfield e Eccles (1990), de que os efeitos da dimensão cognitiva da ansiedade face aos testes (i.e., Pensamentos em competição) no rendimento da disciplina de Matemática são mediados por baixas percepções de auto-eficácia e pela importância atribuída à situação de avaliação, pode, em parte, explicar a inexistência de uma associação estatisticamente significativa no nosso estudo entre estas duas variáveis no nosso estudo. Estes resultados parecem sugerir a necessidade dos educadores proporcionarem aos jovens condições facilitadoras na sua adaptação a uma escola diferente. Neste sentido, pensamos que seria interessante que toda a comunidade educativa tivesse em consideração no processo ensino/aprendizagem, entre outros, os seguintes aspectos: i) no sentido de preparar a transição, o sistema de ensino poderia proporcionar aos alunos do 1º Ciclo a convivência com diferentes professores em cada uma das disciplinas e no final da escolaridade ensaiar horários escolares similares aos exibidos no 2.º Ciclo; ii) a necessidade de articular os currículos dos diferentes Ciclos de Ensino “amortecendo” as dificuldades inerentes à progressão ao longo do Ensino Básico e iii) integrar as escolas do 1º Ciclo noutras com os Ciclos subsequentes construindo agrupamentos onde se desenvolvessem lógicas de acção educativa continuadas e integradas.

Uma abordagem preventiva face à ansiedade face aos testes implica uma intervenção no contexto escolar, entre outras dimensões, ao nível da formação dos professores. A introdução desta temática na formação inicial dos docentes, nomeadamente introduzindo módulos ou seminários nas cadeiras mais vocacionadas para a prática pedagógica e nas diferentes acções de formação proporcionadas pelos centros de formação de professores, promoveria a mudança na prática pedagógica e aconselhamento dos encarregados de educação pelos Directores de Turma. Assim, os professores podiam adequar a sua prática lectiva às necessidades específicas dos estudantes mais ansiosos face aos testes e, simultaneamente, prevenir o surgimento deste problema noutros alunos. Entre outras medidas, os professores podiam ser sensibilizados a tomar algumas medidas educacionais no sentido de maximizar o aproveitamento dos alunos, diminuindo os níveis de ansiedade face aos testes. Hill e Wigfield (1984), por exemplo, sugeriram as seguintes medidas: i) Modificação, alargamento e flexibilização das práticas e metodologias de avaliação, tornando-as

menos ameaçadoras e desgastantes para os estudantes, por exemplo, reduzindo a atmosfera de competição e avaliação, liberalizando o limite de tempo e proporcionando mais oportunidades de sucesso nos exames; ii) incremento do reforço positivo dos esforços dos estudantes relacionados com a sua *performance* intelectual, comportamentos e desenvolvimentos pessoais e sociais; iii) promoção de programas/sessões de preparação das crianças e jovens para lidarem com a pressão inerente às situações de avaliação; iv) individualização do ambiente de aprendizagem. v) formação dos professores na área das competências de estudo para que possam trabalhar com os alunos estes aspectos. Estas e outras medidas têm sido referenciadas nos projectos curriculares de turma, onde são especificadas as necessidades individuais dos alunos. Note-se, no entanto, que um elevado número de alunos por turma dificulta a sua aplicação. A pressa e a centração no resultado, mais do que no processo, mergulham a sociedade e, conseqüentemente, os alunos num caldo propício à ansiedade face aos testes. Neste processo, pensamos que a escola pode desempenhar um papel crucial, equipando os alunos para poderem auto-regular a sua aprendizagem lidando adequadamente com as situações de avaliação. É nesta linha que se inscreve este primeiro trabalho, ao qual, esperamos, se sigam outros.

Referências

- Alpert, R., & Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, 207-215.
- Anderson, S. B., & Sauser Jr., W. I. (1995). Measurement of test anxiety: An overview. In C. D. Spielberger & P. R. Vagg (Eds.), *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment* (pp. 15-34). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Araki, N., Iwawaki, S., & Spielberger, C. D. (1992). Construction and validation of a Japanese adaptation of the Test Anxiety Inventory. *Anxiety, Stress, and Coping: An International Journal*, 5, 217-224.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cruz, J. F. (1987). *Ansiedade nos testes: Teoria, investigação e intervenção*. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Braga: Universidade do Minho.
- Cruz, J. F., & Mesquita, A. P. (1988). Ansiedade nos testes e exames: factores cognitivos e afectivos. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (1), 79-93.
- Deffenbacher, J. L. (1980). Worry and emotionality in test anxiety. In I. G. Sarason (Ed.), *Test anxiety: Theory, research, and applications* (pp.111-128). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dunn, J. A. (1970). *The School Anxiety Questionnaire: Theory, instrument and summary of results* (ED 045 700). Princeton, NJ: ERIC Clearinghouse on Tests, Measurement, & Evaluation.
- Eysenck, H. J., & Rachman, S. (1965). *The causes and cures of neurosis*. London: Routledge & Kegan.
- Eysenck, M. W. (1992). *Anxiety: The cognitive perspective*. Hove, UK: Earlbaum.
- Folin, O., Demis, W. J., & Smillie, W. G. (1914). Some observations on emotional glycosuria in man. *Journal of Biological Chemistry*, 17, 519-520.
- Hagtvet, K. A., Hunstad (1987). The influence of test anxiety on accuracy and speed of reading performance. In R. Schwarzer, H. M. Van der Ploeg, & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 5, pp. 137-146). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 7-77.
- Hill, K. T., & Wigfield, A. (1984). Test anxiety: A major educational problem and what can be done about it. *Elementary School Journal*, 85, 105-126.
- Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20, 975-978.

- Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82, 60-70.
- Rocklin, T., & Ren-Min, Y. (1989). Development and adaptation of the Chinese Test Anxiety Inventory: A research note. In R. Schwarzer, H. M. Van der Ploeg, & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 6, pp. 245-251). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Rosário, P. & S., Soares, S. (em publicação). *Questionário de Ansiedade face aos Testes*. Coimbra: Quarteto.
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 929-938.
- Sarason, I. G. (1988). Anxiety, self-preoccupation and attention. *Anxiety Research: An International Journal*, 1, 3-8.
- Schwarzer, R., & Schwarzer, C. (1982a). Achievement anxiety with respect to reference groups in school. *Journal of Educational Research*, 75, 305-308.
- Schwarzer, R., & Schwarzer, C. (1982b). Test anxiety with respect to school reference groups. In R. Schwarzer, H. M. Van der Ploeg, & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 1, pp. 95-104). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Schwarzer, R., Seipp, B., & Schwarzer, C. (1989). Mathematics performance and anxiety: A meta-analysis. In R. Schwarzer, H. M. Van der Ploeg, & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 6) Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Spielberger, C. D. (1966). Theory and research in anxiety. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and behavior* (pp. 3-20). New York: Academic Press.
- Spielberger, C. D. (1972a). *Anxiety: Current trends in theory and research*. New York: Academic Press.
- Spielberger, C. D. (1972b). Conceptual and methodological issues in anxiety research. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety* (Vol. 2, pp. 481-493). New York: Academic Press.
- Spielberger, C. D. (1972c). Current trends in theory and research on anxiety. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety-Current trends in theory and research* (Vol. 1, pp. 3-19). New York: Academic Press.
- Spielberger, C. D., & Vagg, P. R. (1987). The treatment of test anxiety; A transactional process model. In R. Schwarzer, H. M. Van der Ploeg, & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 5, pp. 179-186). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.

- Spielberger, C. D., & Vagg, P. R. (1995). Test anxiety: A transactional process. In C. D. Spielberger & P. R. Vagg (Eds.), *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment* (pp. 3-14). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Tobias, S. (1992). The impact of the test anxiety on cognition in school learning. In K. A. Hagtvet & B. T. Johnsen (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 7, pp. 18-31). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum.
- Zeidner, M., & Nevo, B. (1992). Test anxiety in examinees in a college admission testing situation: Incidence, dimensionality, and cognitive correlates. In K. A. Hagtvet & B. T. Johnsen (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 7, pp. 288-303). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Abstract:

The literature refers, recurrently, a high prevalence of the test anxiety in the students of the different levels of education. The presumption that test anxiety interferes with the normal school accomplishment has been the basic stone in many of the successive progresses of our knowledge in this area (Covington, 1992). Their effects seem to be more intimately related with the dimension Thoughts in competition than with the dimension Tension (Sarason, 1988). In this study we intended to evaluate the levels of test anxiety and their two dimensions (Thoughts in competition and Tension) in students of the 2.º and 3.º Cycles of the Portuguese Basic Education. Later, we tried to study test anxiety impact in the school results (Portuguese and Mathematical Language). Test anxiety and in their two dimensions increase to the 7.º and decrease to the end of the obligatory education. The results also suggest that test anxiety is associated to lower school results. These data suggest the need to change the evaluation models in the sense of promoting more significant learning's.

Word-key: Test Anxiety, Thoughts in competition, Tension, state of anxiety face to the tests, trait of anxiety face to the tests, school results.

Resumen:

La literatura se refiere, recurrentemente, a un elevado predominio de la ansiedad hacia los testes en los estudiantes de los diferentes niveles de educación básica. La presunción que la ansiedad de la prueba interfiere con el logro escolar normal ha sido la piedra básica en muchos de los progresos sucesivos de nuestro conocimiento en este área (Covington, 1992). Sus efectos parecen ser más íntimamente relacionado con la dimensión Pensamientos en la competición que con la dimensión Tensión (Sarason, 1988). En este estudio nosotros pensamos evaluar los niveles de ansiedad hacia los testes y sus dos dimensiones (Pensamientos en competición y Tensión) en los estudiantes de los 2.º y 3.º Ciclos de la Educación Básica portuguesa. Después, intentamos estudiar el impacto de la ansiedad hacia los testes en los resultados escolares (Lengua portuguesa y Matemática). La ansiedad hacia los testes y su dos dimensiones aumenta hacia 7.º y disminuye hasta el final de la educación obligatoria. Los resultados también sugieren que la ansiedad hacia los testes se asocia a bajos resultados escolares. Estos datos hacen pensar en la necesidad de cambiar a los modelos de la evaluación en el sentido de promover un aprendizaje más significativo.

Palabras-clave: Ansiedad hacia los testes, Pensamientos en competición, Tensión, estado de ansiedad a las pruebas, trazo de ansiedad a las pruebas, rendimiento escolar.