

RASTOS...

Aprendemos então,
Que não há só uma estrada!
Muitos são os rastos à partida,
Mas nenhum nos leva ao mesmo lugar de chegada!

Mais além,
Nas muitas curvas do horizonte,
Talvez o sonho se deixe morrer,
Ou avance e atravesse a ponte!

Sabemos,
Que as pedras cairão da encosta...
Mas o caminho faz-se sempre em frente,
Na direcção em que se aposta!

Andreia Magalhães
“Horas de nada e coisa nenhuma”
1999

AGRADECIMENTOS

Este trabalho aqui apresentado é o resultado do apoio e da colaboração prestada por várias pessoas a quem desde já dirijo o meu reconhecimento.

Quero em primeiro lugar agradecer de forma especial à Professora Doutora Luísa Saavedra e ao Professor Doutor Pedro Sales Rosário, a generosidade, a disponibilidade, o apoio e o encorajamento que me deram ao longo deste trabalho. Todos os conhecimentos e o espírito crítico que me transmitiram serão valiosos na minha vida profissional. Muito Obrigada por se preocuparem!

Obviamente agradeço a todos os alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico que participaram com idoniedade no nosso estudo. Agradeço também a forma calorosa como os concelhos executivos de todas as escolas contactadas nos receberam.

Gostaria de agradecer a todos os amigos e amigas cujo contributo ultrapassa largamente as páginas deste trabalho em especial às colegas de mestrado, Marta Castro e Marta Costa sem as quais este trabalho não teria sido possível.

Não posso deixar de referir a minha família: pai, mãe, Cláudio, Alfa e avó Tina (ausente, mas sempre presente) por sempre me apoiarem nos pequenos e nos grandes passos da minha vida. Eles são a essência de tudo o que sou.

A ti Ricardo, obrigada por estares sempre presente. O teu apoio incondicional é e será sempre muito importante para mim...

A todos bem hajam e muito obrigada, porque fizeram e fazem do meu mundo um lugar melhor para eu viver e ser feliz.

ÍNDICE GERAL

Capítulo 1 – TEORIA E INVESTIGAÇÃO SOBRE A ANSIEDADE FACE AOS TESTES

1.1 – Introdução	7
1.2 – Breve revisão histórica sobre a “Ansiedade”	9
1.3 – Natureza e Definição do Construto “Ansiedade face aos Testes”	11
1.4 – Prevalência e Impacto da Ansiedade face aos Testes na Realização Escolar	15
1.5 – Modelos e Abordagens	22
1.6 – Modelo de Spielberger e Vagg	28
1.7 – Factores determinantes na Ansiedade face aos Testes	35
1.8 – Ansiedade face aos Testes e diferentes Variáveis Demográficas	42
1.9 – Breve Síntese	43

Capítulo 2 – QUESTÕES DE GÉNERO

2.1 – Introdução	46
2.2 – Breve revisão histórica sobre as conceptualizações de Género	48
2.3 – Género como identidade diferente de sexo	49
2.4 – Ansiedade face aos testes e diferenças de Género	53
2.5 – Breve Síntese	56

Capítulo 3 – ESTUDO EMPÍRICO DA ANSIEDADE FACE AOS TESTES NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

3.1 – Introdução	58
3.2 – Problemática da Investigação	59
3.3 – Hipóteses de Trabalho	61
3.4 – Definição das Variáveis	62
3.5 – Descrição da Amostra	62
3.6 – Medidas e Instrumentos de Avaliação	64
3.7 – Procedimento	67

3.8 – Apresentação e análise dos resultados	68
3.8.1 – Ano de Escolaridade	68
3.8.2 – Número de Reprovações e Rendimento Académico	71
3.8.3 – Escolaridade do pai e da mãe	83
3.8.4 – Sexo	87
3.9 – Breve Síntese	91

Capítulo 4 – CONCLUSÃO

4.1 – Síntese do Trabalho de Investigação	95
4.2 – Implicações para futuras investigações	101

REFERÊNCIAS	104
--------------------	-----

ANEXOS

1. Questionário da Ansiedade face aos Testes (QAT)
2. Ficha de Identificação (FI)

RESUMO: A Literatura refere, recorrentemente, uma elevada prevalência da Ansiedade face aos Testes nos alunos e nas alunas dos diferentes níveis de ensino. A presente dissertação, tem como objectivo avaliar os níveis de Ansiedade face aos Testes e das suas duas dimensões (Pensamentos em Competição e Tensão) nos/as estudantes que frequentam o 3.ºciclo do Ensino Básico no nosso país. Para tal, procuramos esclarecer a associação entre a Ansiedade face aos Testes dos alunos e das alunas e cinco variáveis: ano de escolaridade; rendimento académico; número de retenções; nível académico dos pais e das mães e por último o sexo. Inicialmente analisamos as principais questões básicas e conceptuais do construto, como a sua definição, a sua prevalência na população escolar e as suas dimensões, centrando-nos posteriormente na Ansiedade face aos Testes como um processo transaccional, ancorado no Modelo de Spielberger e Vagg (1995). Seguidamente procuramos clarificar o conceito de género e apresentar a sua evolução ao longo dos tempos. Apresentamos depois as associações entre o género e a Ansiedade face aos Testes, cujas diferenças derivam da construção social dos rapazes e das raparigas. O nosso estudo empírico baseia-se nos dados recolhidos, juntos dos alunos e alunas do 3.º Ciclo do Ensino Básico, através da aplicação do *Questionário de Ansiedade face aos Testes* (QAT) e do preenchimento da *Ficha de Identificação* (FI). A amostra tomada é de 1310 alunos e alunas. Os dados obtidos reforçam o QAT como um instrumento adequado para avaliar o comportamento ansiogénico da população estudantil face a situações de avaliação. Os resultados sugerem, também, que a média de Ansiedade face aos Testes apresenta-se elevada no início do 3.ºciclo, diminuindo progressivamente até ao final do 9.ºano de escolaridade. Foram encontradas associações significativas entre a Ansiedade face aos Testes e o género (as raparigas apresentam-se mais ansiosas) e o rendimento académico, sugerindo que a Ansiedade face aos Testes está associada a resultados escolares mais baixos. Os resultados indicam também para um maior nível de Ansiedade face aos Testes nos alunos e alunas cujos encarregados/as de Educação possuem graus de escolarização mais baixos. No final, são discutidas as limitações e implicações dos resultados e apresentadas sugestões para futuras investigações.

ABSTRACT: Literature stresses, recurrently, a high prevalence of the test anxiety in the students of the different levels of education. This study intended to assess the levels of Test Anxiety and their two dimensions (Thoughts in Competition and Tension) in students of Portuguese Compulsory Education. In order to know that, we tried to clear up the association between the test anxiety and the following five variables: school year, school achievement, number of reproofs, parent's academic qualification and gender. First, we analyzed the main basic and conceptual issues of the construct: definition, prevalence in the school population, and dimensions. Later, we focused in the test anxiety as a transactional process, anchored in the Model of Spielberger and Vagg (1995). Afterwards we analyzed the concept of gender discussing the evolution throughout the years. We also report the association between the test anxiety and the gender, which differences result from the social constructions of the boys and girls. Our empiric work assembled the information's on the application of QAT (Test anxiety questionnaire). It was taken a sample of 1310 students from seventh to ninth grades. The obtained results confirm QAT as an appropriate instrument to evaluate the students' test anxiety. The results suggest that test anxiety and their two dimensions increase in the beginning of the seventh grade and decrease to the end of the compulsory education. Were found significant associations among the test anxiety and gender (girls have more anxiety) as well as in the school achievement, that suggest that test anxiety is associated to lower school results. The results also suggest that higher test anxiety is associated to low parent's academic qualification. In the end, the limitations and implications of the data are discussed.

TEORIA E INVESTIGAÇÃO SOBRE A ANSIEDADE FACE AOS TESTES

1.1. Introdução

É cada vez mais frequente assistirmos hoje em dia à promoção da competitividade na nossa agitada sociedade moderna. Viver sobre pressão é uma característica dos homens e mulheres do século XXI, que lutam por um reconhecimento e satisfação pessoais, quase sempre incertos. Esta constante confrontação com situações adversas e incertas quer no contexto profissional, escolar ou até mesmo familiar, pode ser percursora de sentimentos de ameaça. É comum, homens e mulheres sentirem algum “nervosismo”, “suores frios” e “o coração acelerado”, especialmente os mais ansiosos.

As situações que potenciam reacções ansiogénicas estão presentes no nosso dia-a-dia e são vividas de forma diferente por cada pessoa nos mais variados contextos. A ansiedade, se não exagerada, poder ser vista como benéfica, na medida em que nos estimula e motiva para estarmos bem preparados em situações importantes e de responsabilidade como um exame final, ou uma exposição em público. Porém, a ansiedade não controlada diminui a qualidade dos nossos desempenhos e pode até tornar a nossa vida insuportável.

Na escola, os nossos alunos e alunas são frequentemente confrontados, com tarefas tais como, as transições escolares, a adaptação a novos professores e colegas, a novas aprendizagens e a situações de avaliação incertas que podem desencadear sentimentos de ameaça. A verdade é que para muitos alunos e alunas a situação de avaliação, que se entende como sinónimo de “teste”, constitui um dos principais obstáculos ao sucesso da sua realização escolar. Estes percebem

que não possuem recursos suficientes para alcançar os resultados desejados e sentem-se de tal forma ameaçados que podem responder à situação de ameaça com “ataques de ansiedade”. Este fenómeno parece afectar todos os alunos e alunas variando, no entanto, a sua incidência e intensidade o que explica as diferentes vivências. O elevado nível de ansiedade, e a sua forte prevalência, pode comprometer o sucesso académico de ambos os sexos, conduzindo até ao abandono escolar. Por esse motivo constitui cada vez mais uma preocupação para todos/as os educadores/as e psicólogos/as escolares tornando-se numa das áreas de maior interesse na Psicologia da Educação.

Este forte interesse despertou a nossa atenção e curiosidade, o que nos levou assim a incidir o presente estudo na Ansiedade face aos Testes.

Neste primeiro capítulo, consideramos importante iniciar com uma breve revisão histórica da conceptualização do termo ansiedade, para apresentar uma perspectiva global da mesma. Depois debruçamo-nos sobre a natureza e definição do construto “Ansiedade face aos Testes”, o qual é encarado, actualmente, como um complexo construto dinâmico e multidimensional, compreendendo um conjunto de componentes e reacções interactivas. Segue-se uma pequena e importante síntese dos estudos sobre o seu impacto e efeitos na aprendizagem e no rendimento académico, uma vez que este é sem dúvida alguma o ponto de interesse do presente trabalho.

A revisão essencial dos diferentes modelos e abordagens conceptuais sobre a Ansiedade face aos Testes ao longo dos anos, dos quais se destaca o modelo de Spielberger e Vagg, permite-nos no final do capítulo uma melhor compreensão da síntese efectuada sobre os seus diversos factores determinantes, assim como dos estudos realizados sobre as diferenças encontradas nas variáveis demográficas.

1.2. Breve revisão histórica sobre a “Ansiedade”

A ansiedade é talvez um dos construtos mais estudados em Psicologia e numerosos trabalhos têm-se debruçado sobre a sua origem e sobre a compreensão das suas características.

Centrando-nos numa perspectiva histórica, desde a civilização grega até à idade moderna, existem inúmeras referências sobre a ansiedade, mas a sua conceptualização e o seu estudo eram praticamente inexistentes antes do século XIX.

O medo e a ansiedade foram desde sempre reconhecidos como aspectos significativos do comportamento humano quer no Egipto antigo, no velho testamento e nas literaturas grega e romana. A noção que dominava o mundo grego era a de tranquilidade, ou seja o completo oposto da ansiedade, pelo que não há grandes referências a este fenómeno. Na idade Média a compreensão e tratamento dos fenómenos ansiogénicos estava associada ao domínio religioso (Silverman & Treffers, 2001) e assim permaneceu até ao período renascentista operado na Europa entre os séculos XV e XVI. Este traduziu-se numa renovação literária, artística e científica que enfatizou a individualidade exposta no movimento Humanista. O ser humano passou a ser o centro das preocupações espirituais e dos estudos científicos, no entanto, a ciência manteve-se ainda prisioneira das autoridades eclesiásticas. É no século XVIII que começaram a surgir pequenas referências à ansiedade: Francis Hutcheson, dá, em 1700, as primeiras explicações acerca do conceito de medo e, anos mais tarde, James Long relaciona a ansiedade com a incerteza (Silverman & Treffers, 2001).

A posterior industrialização que ocorreu na sociedade ocidental no século XIX, contribuiu para dar ênfase à individualização e, conseqüentemente, para aumentar

a sensibilidade do ser humano para a ansiedade. Esta começa a ter interesse para a saúde mental e são então publicados artigos onde a ansiedade é analisada como um sintoma ou uma perturbação (Silverman & Treffers, 2001). É então que diversos filósofos e teólogos se debruçaram sobre as reacções fisiológicas e comportamentais associadas ao medo. No início do século XX, Sigmund Freud (1936) propõe a distinção entre ansiedade objectiva e ansiedade neurótica apresentando a ansiedade como mediadora da psicopatologia em geral.

É somente a partir de 1960, com a emergência da investigação em áreas como a psicofarmacologia, neurologia e ciência do comportamento que surgiu o forte interesse pelo estudo e compreensão da ansiedade. A literatura neste campo multiplicou-se desde então até aos nossos dias, e revelou investigadores bastante atentos a esta problemática como Spielberger e Sarason cujos trabalhos se tornaram importantes na divulgação e consolidação dos conhecimentos neste domínio.

Uma das primeiras prioridades foi, sem dúvida alguma, definir Ansiedade. A palavra deriva do latim *anxietatis* que significa preocupação e é definida de uma forma comum como um sentimento de ânsia ou angústia. Porém, precisar o conceito de ansiedade não tem sido tarefa fácil para os investigadores, que na verdade ainda não conseguiram uma definição operacional que fosse genericamente aceite (Baptista, 2000).

Beck e Emery (1985) referem-se à ansiedade como um processo emocional, salientando o papel que os sentimentos subjectivos e cognições têm nesse processo. Para estes autores, a ansiedade corresponde à reacção emocional que acompanha a interpretação sobre a realidade do perigo. Também Odrizola (2001) entende a ansiedade como uma emoção que sobrevém quando a pessoa se sente em perigo perante uma ameaça real ou imaginária não sendo mais do que uma

resposta normal e adaptativa do organismo que se prepara para reagir a essa situação de ameaça.

Na realidade se as emoções podem ser consideradas como estratégias que envolvem um conjunto de respostas somáticas e cognitivas que facilitam respostas adaptativas, compreendemos que a ansiedade possa ser então conceptualizada como uma emoção que permite desencadear um comportamento defensivo perante uma ameaça (Baptista, 2000).

Actualmente, embora se continue a prestar atenção a factores como a personalidade e a hereditariedade, surgem novos conceitos, como a importância das cognições nas emoções e presta-se mais atenção a processos desenvolvimentais transnacionais ou contextuais e à influência mútua de vários factores, na compreensão da ansiedade.

1.3. Natureza e Definição do Construto “Ansiedade face aos Testes”

A palavra ansiedade não nos é estranha. É comum ouvirmos dizer: “*Estou ansioso!*”, e conseqüentemente é-nos fácil identificar momentos em que ficamos ansiosos. Por exemplo, alunos e alunas sabem dizer-nos claramente que estão ansiosos e ansiosas com a aproximação de um exame importante ou de um acontecimento decisivo... Há casos extremos em que ficam de tal forma ansiosos que experimentam sintomas diversos de desajustamentos, quer físicos, quer psicológicos, recusando-se a aparecer na escola.

Apesar de o construto ansiedade ser relativamente fácil de identificar, o de “Ansiedade face aos Testes” tem colocado dificuldades à sua conceptualização,

uma vez que se apresenta como um construto multidimensional, englobando uma série de reacções cognitivas, emocionais, afectivas e comportamentais (Sarason, 1980).

Ao longo das décadas de 50 e 60 do século XX, a Ansiedade face aos Testes foi definida como um construto com uma componente afectiva e outra cognitiva, intervindo estas como mediadoras nas respostas irrelevantes para os testes, traduzindo-se numa necessidade de evitar o insucesso (Soares, 2002). Assim, as pessoas com Ansiedade face aos Testes estariam mais motivadas para evitarem o insucesso, por percepcionarem as situações de avaliação como uma séria ameaça à sua auto-estima (Rosário, 2004).

Mais tarde, no início da década de 70 do século XX, a Ansiedade face aos Testes começou a ser encarada como um fenómeno cognitivo-atencional (Sarason, 1972); as pessoas ansiosas eram aquelas que, face a uma situação real, tendiam a gerar um sentimento de preocupação relativamente às suas competências para realizar uma determinada tarefa, sentindo excitação fisiológica.

Para Seipp e Schwarzer (1996), a Ansiedade face aos Testes deve ser considerada como um “caso especial” da Ansiedade em geral, caracterizando-se por um quadro fisiológico e de respostas comportamentais que acompanham a preocupação acerca das consequências negativas de um possível insucesso numa situação de avaliação.

O interesse “feroz” por clarificar este construto com múltiplas facetas, levou ao incremento do número de estudos nesta área. Os passos importantes para uma melhor compreensão da Ansiedade face aos Testes surgiram na sequência de diferentes propostas que identificavam as diversas componentes deste conceito.

Uma das contribuições mais relevantes deve-se a Spielberger (1980) que aplicou a distinção de traço e estado à ansiedade. O autor diferenciou a ansiedade

traço da ansiedade estado, referindo que a primeira se traduz numa disposição estável do traço de personalidade da pessoa e a segunda num estado emocional transitório de reacção a situações percebidas pela pessoa como ameaçadoras.

Assim, no âmbito da teoria da ansiedade traço-estado, Spielberger e Vagg (1995), conceptualizaram a Ansiedade face aos Testes como uma situação específica de traço da personalidade que se traduz na “disposição individual para reagir com estados de ansiedade de forma mais intensa e frequente, com cognições de preocupações, pensamentos irrelevantes que interferem com a atenção, concentração e realização de testes” (pp.13-14).

Neste modelo, a situação teste/exame pode inicialmente ser percebida como ameaçadora para a pessoa em função das diferenças individuais (ex. personalidade) e situacionais (ex. falta de estudo, competências inadequadas, problemas de memória). Assim, dependendo do grau em que o teste ou exame forem avaliados como ameaçadores, a pessoa experiencia um aumento no estado de ansiedade fisiológica e nas suas manifestações cognitivas.

Já nos anos 60 do século XX, Liebert e Morris (1967), apresentaram a emocionalidade (afectiva) e a preocupação (cognitiva) como as componentes da ansiedade. A primeira corresponde à percepção de activação fisiológica desagradável (tensão, apreensão, taquicardia, suores frios, dores de estômago...); a segunda, refere-se às preocupações cognitivas acerca das consequências do fracasso e às auto-avaliações negativas em resposta às situações de teste geradores de stress. Embora muitos investigadores tenham adoptado esta distinção, posteriormente foram identificadas outras componentes da Ansiedade face aos Testes. Vários autores enumeraram diversas propostas de reconceptualização dessas mesmas componentes das quais se destacam: a preocupação, a interferência gerada pela tarefa, a emocionalidade e a activação

fisiológica (Deffenbacher, 1980); a preocupação, os pensamentos irrelevantes, a tensão e as reacções corporais (Sarason, 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 da Ansiedade face aos Testes, sugeriu três componentes principais: Cognitiva, Afectiva e Comportamental. A cognitiva abrange duas linhas de investigação: uma que se refere aos “excessos cognitivos” como a auto-preocupação negativa e a interferência cognitiva e outra que se centra nos “défices cognitivos” como a redução da atenção, da memória e da recuperação da informação. Zeidner (1998) clarifica ainda que as formulações mais recentes neste campo tendem a ver os excessos cognitivos como responsáveis pelos défices cognitivos. Por seu lado, a componente afectiva consiste não só em sintomas de activação fisiológica (taquicardia, suores frios...) mas também em manifestações subjectivas que advêm da percepção da própria activação fisiológica. Por último, a Ansiedade face aos Testes inclui ainda a componente comportamental que Zeidner (1998) refere como sendo deficiências em algumas aptidões académicas tais como as competências de estudo, o evitamento, a procrastinação.

Este autor sintetizou ainda diferentes opiniões sublinhando que a Ansiedade face aos Testes é usada para abranger diferentes construtos tais como o stress a estímulos e contextos avaliativos; as diferenças individuais na propensão para a ansiedade em situações de avaliação e os estados de ansiedade experienciados em situações de avaliação.

A complexidade e multiplicidade da natureza da Ansiedade face aos Testes, explica as dificuldades inerentes à própria definição do conceito. Estas agravam-se ainda mais quando se constata que numa situação de avaliação/teste, uma pessoa com Ansiedade face aos Testes pode experienciar todas as reacções de ansiedade referidas anteriormente enquanto que outra experiência apenas algumas. De facto, tal como Zeidner (1998) referiu, não existe apenas uma única tipologia de pessoas ansiosas, mas sim diferentes tipologias, todas elas abertas e incompletas.

Actualmente, a ênfase nos processos de avaliação cognitiva começou a desempenhar um papel importante na valorização da experiência subjectiva da ansiedade (Taveira, 1990). O seu estudo tem sido inserido em domínios mais abrangentes de acordo com uma perspectiva transaccional cognitivo-motivacional (Zeidner, 1998). Assim sendo, a Ansiedade face aos Testes passou a ser considerada não um mero conjunto de componentes cognitivas, afectivas e comportamentais isoladas, mas sim como um processo dinâmico e complexo com fases distintas no tempo, o que inclui não só o momento concreto da realização do teste, mas também a fase prévia de preparação à sua realização e a fase posterior à mesma.

1.4. Prevalência e Impacto da Ansiedade face aos Testes na Realização Escolar

As situações de avaliação têm surgido na nossa sociedade actual como uma forte fonte de ansiedade quer no contexto da educação, quer no contexto profissional.

Diversos estudos demonstram que o grau de ansiedade sofrido pela pessoa influencia de forma significativa o seu desempenho em determinada tarefa. Este facto torna compreensível que possam surgir algumas dificuldades no desempenho de uma tarefa geradora de stress, como é o caso dos testes de avaliação sumativa, administrados no Ensino Básico português.

Nos últimos anos temos assistido a um crescente e quase incompreensível insucesso dos alunos do Ensino Básico em relação ao seu desempenho académico. O relatório do PISA (Programa Internacional para a Avaliação dos Estudantes), referente a 2005, sublinhou que o nosso país se mantém nos lugares mais baixos do *ranking* da OCDE (Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económica) no que diz respeito ao rendimento dos alunos e alunas portuguesas.

Este insucesso tornou-se ainda mais visível com a introdução no ano lectivo de 2004/2005 dos exames nacionais do 9.º ano de escolaridade. No ano lectivo de 2005/2006, os resultados revelam que 70,7 % dos alunos e alunas do 9.º ano de escolaridade obtiveram classificação negativa na disciplina de Matemática e 41,6% na disciplina de Português. É pois com base nestas premissas que nos propomos aprofundar o estudo sobre a relação existente entre a Ansiedade face aos Testes e o desempenho académico junto dos alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico.

A Ansiedade face aos Testes é, pois, uma das realidades com a qual os alunos e alunas têm de se confrontar nas suas vivências escolares. A ideia de que níveis elevados de Ansiedade face aos Testes diminuem a qualidade do desempenho dos estudantes tem sido um motivo de preocupação por parte de todos os intervenientes nos processos de ensino/aprendizagem.

A revisão da literatura permite observar que contextos sociais escolares podem constituir uma fonte de pressão e stress para os alunos e alunas quando entre outros aspectos, se privilegia um clima de comparação social, competição e pressão avaliativa.

À medida que se avança no sistema escolar, assiste-se a uma redução da vontade de estudar e da qualidade das realizações escolares dos alunos e alunas, bem como um aumento da Ansiedade face aos Testes (Rosário, 2004). Embora seja difícil calcular a prevalência da Ansiedade face aos Testes, alguns investigadores estimam que 10% a 30% das pessoas que estudam experienciam níveis de Ansiedade face aos Testes suficientemente elevadas para interferirem no seu rendimento escolar (Eysenck & Calvo, 1992).

Diversos estudos epidemiológicos indicam que a Ansiedade face aos Testes está razoavelmente disseminada entre a população estudantil (Soares, 2002). Cruz e Mesquita (1987) verificaram, num estudo sobre a população escolar portuguesa, uma elevada incidência, cerca de 28%, de alunos e alunas com níveis elevados de Ansiedade face aos Testes no sétimo ano de escolaridade.

Um estudo realizado por Cruz (1987), com 320 alunos e alunas portugueses do 7.º ano ao 11.º ano de escolaridade permitiu verificar a elevada incidência de pessoas que estudam com altos níveis de ansiedade. Anos mais tarde, Soares (2002) concluiu que ocorre um aumento da Ansiedade face aos Testes ao longo dos primeiros anos de escolaridade de cada ciclo, seguindo-se a sua estabilização e/ou diminuição.

Zeidner (1998), sintetizou as explicações para o aumento da Ansiedade face aos Testes ao longo da escolaridade da seguinte forma: aumento das exigências e pressões para a realização académica por parte dos pais, das mães e dos docentes ao longo dos anos; maior complexidade do material de aprendizagem e das tarefas

académicas; fracassos acumulativos de experiências aversivas e aumento da capacidade de admitir a ansiedade (auto-percepção).

A prevalência da Ansiedade face aos Testes na população estudantil é indiscutível, e a verdade é que exerce um impacto real sobre os nossos alunos e alunas. Muitos foram os investigadores e investigadoras que tentaram avaliar esse mesmo impacto, para melhor compreender o fenómeno. Hembree (1988) verificou que os alunos e alunas com elevada Ansiedade face aos Testes possuíam um *locus* de controlo mais externo, eram menos sociáveis, revelavam menor auto-estima e auto-aceitação, menor auto-controlo e menor responsabilidade e apresentavam atitudes mais negativas face a si mesmos, comparativamente com os estudantes com baixa Ansiedade face aos Testes. Esta caracterização chama a atenção para as implicações negativas da ansiedade quer na realização escolar como também na adaptação à escola.

Na tentativa de contribuir para uma melhor compreensão desta realidade, inicialmente os investigadores/as focalizaram a sua atenção no impacto negativo da Ansiedade face aos Testes na realização escolar.

Pesquisas neste domínio sugerem, assim, que a ansiedade pode ter um efeito facilitador ou debilitante no desempenho académico da pessoa (Zeidner, 1998). Os trabalhos de Fontaine (1990) referem a distinção entre ansiedade facilitadora e debilitante o que questiona a relação linear, monótona e negativa entre a Ansiedade face aos Testes e o rendimento académico, isto é, à medida que a ansiedade aumenta, o nível de realização escolar desce. Assim sendo, a literatura sugere a possibilidade de uma relação não linear entre a Ansiedade face aos Testes e a realização escolar mas sim curvilínea. Nesta linha de pensamento, Zeidner (1998), apresenta um gráfico (cif. Figura1) que traduz a ideia de que a relação

ansiedade/desempenho não seria uniformemente negativa, mas sim que a relação seria do tipo U invertido, existindo um nível óptimo de Ansiedade face aos Testes que se situaria no nível médio de ansiedade.

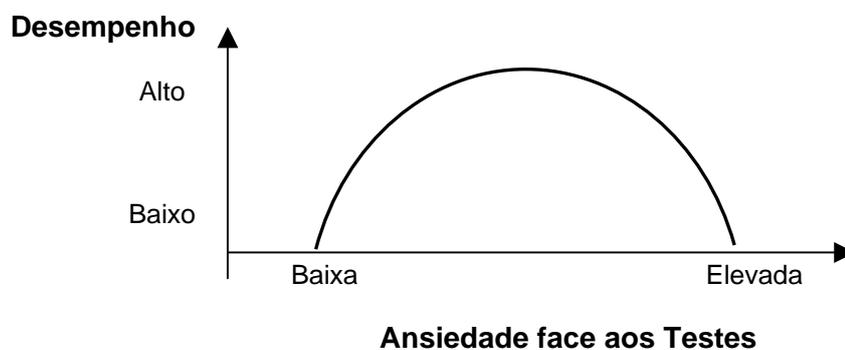


Figura 1: Relação Curvilínea entre a Ansiedade e o Desempenho Escolar (Zeidner, 1998, p. 211).

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 académico parece ser crescente com o aumento da dificuldade da tarefa (Helmke, 1986). Anderson e Sauser (1995) sugeriram que a ansiedade pode facilitar o confronto em tarefas relativamente simples ou rotineiras, mas dificultar na resolução de problemas mais complexos.

A literatura aponta para uma associação do efeito debilitativo da ansiedade nas situações de avaliação. Vários estudos (e.g. Spielberger, Gonzalez, Taylor, Algaze & Anton, 1978) têm demonstrado que as pessoas com elevada ansiedade face aos testes experienciam em geral decréscimos na sua realização em situações avaliativas (obtendo menor rendimento que as pessoas com baixa ansiedade face aos testes), sendo esta uma das principais causas do seu fracasso.

Várias investigações associam, ainda, a Ansiedade face aos Testes a uma redução geral do processamento em tarefas cognitivas, justificando assim os

decréscimos do desempenho. Hembree (1988), verificou que os alunos e alunas com elevada Ansiedade face aos Testes revelam mais dificuldades de codificação e interferência cognitiva do que os alunos e alunas com baixa Ansiedade face aos Testes. Eysenck, (1991) partilha da mesma opinião considerando que se, por vezes, as pessoas com elevada Ansiedade face aos Testes conseguem resultados académicos equivalentes às que apresentam baixa ansiedade face aos testes, isto deve-se ao facto de desenvolverem um esforço muito maior que lhes permite compensar a interferência cognitiva causada pela preocupação. Calvo e Carreiras (1993) reforçam esta mesma ideia referindo que a Ansiedade face aos Testes aumenta o tempo necessário de leitura das pessoas ansiosas para obter um nível de compreensão equivalente ao das pessoas menos ansiosas.

Birenbau e Nasse (1994) descrevem ainda o impacto diferencial da Ansiedade face aos Testes entre alunos e alunas 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 da mesma durante a situação de teste. Rosário (2004) também salienta a interferência negativa que cognições irrelevantes para a tarefa exercem sobre as operações cognitivas necessárias para a compreensão da matéria, levando os alunos e alunas a utilizarem inadequadamente a informação e as suas competências.

Na descrição desta complexa relação entre a Ansiedade face aos Testes e a realização escolar, os investigadores também têm dado atenção aos efeitos de novas variáveis que Baron e Kenny (1986) denominaram como efeitos mediadores e moderadores. A ideia desta abordagem centra-se no facto de os efeitos dos estímulos no comportamento humano serem mediados por um processo de várias

transformações internas à pessoa (Baron & Kenny, 1986). Assim, as variáveis moderadoras especificam as condições ambientais da tarefa, nas quais os efeitos da ansiedade face aos testes são exercidos na realização escolar. Em contraste, as variáveis mediadoras especificam o “como” e o “porquê” destes efeitos, tendo em atenção as diferenças individuais de cada pessoa. É aqui que cada vez mais se torna importante estudar factores mediadores relevantes, tais como a percepção de auto-eficácia, as atribuições causais, as estratégias de confronto e também moderadores tais como o sexo, a raça, a classe social, a dificuldade da tarefa entre outros, para uma melhor e mais ampla compreensão da relação entre a ansiedade face aos testes e a realização escolar.

Inúmeros estudos corroboram, assim, a ideia de que o impacto da ansiedade na realização escolar é determinante (Sarason, 1984; Spielberger e Vagg, 1995), sendo possível afirmar que existe uma relação entre a Ansiedade face aos Testes e o desempenho escolar. Esta relação é frequentemente negativa, no entanto, para uma melhor compreensão da mesma, é necessário ter em conta também que essa relação pode variar quer quanto à intensidade, quer quanto à orientação, dependendo de factores individuais, cognitivos, afectivos ou motivacionais. A relação ansiedade face aos testes e realização escolar pode não ser assim tão unívoca quanto se pensa, o que realça a utilidade e necessidade de investigação neste campo.

1.5. Modelos e Abordagens

Ao longo dos anos têm sido desenhados diferentes modelos e perspectivas teóricas para analisar a natureza, os antecedentes, as relações e as consequências da Ansiedade face aos Testes.

As conceptualizações do construto subjacentes a esses modelos derivam de um percurso histórico-reflexivo de conhecimentos sobre este domínio bem como da sua progressiva evolução, até porque foi só nos anos cinquenta do século XX, com Sarason, que foi oficialmente iniciado o estudo da Ansiedade face aos Testes (Spielberger & Vagg, 1995). Tendo presente esse mesmo percurso de sucessivos estudos, importa delinear alguns modelos que contribuíram para a melhor compreensão da Ansiedade face aos Testes, de forma a apresentar uma visão mais completa e global do construto.

Assim, no quadro das *teorias mecanicistas*, as pessoas agem para satisfazer as necessidades que lhes criam tensões internas. Os impulsos dirigidos para a actividade estimulam a realização de tarefas que têm como objectivo satisfazer as necessidades e reduzir a tensão.

Os impulsos de ansiedade podem estimular dois tipos diferentes de comportamentos incompatíveis: os esforços relevantes para a tarefa que se destinam a reduzir a ansiedade, e as respostas auto-dirigidas de tentativas de abandono da situação, que são irrelevantes para a tarefa, mas que reduzem também a tensão. Assim, segundo este modelo, as pessoas com elevada Ansiedade face aos Testes desenvolvem comportamentos irrelevantes para a tarefa que reduzem o seu desempenho, enquanto que as que apresentam baixa Ansiedade face aos Testes estão menos centradas em si próprias e, por isso

mesmo, desenvolvem comportamentos dirigidos para a tarefa, aumentando o seu desempenho.

Albert e Haber (1960, cit in Hembree, 1988) diferenciaram os impulsos que conduzem a comportamentos dirigidos para a tarefa e comportamentos irrelevantes para a tarefa denominando-os, respectivamente, de Ansiedade facilitadora e Ansiedade Debilitante. Estes autores construíram o “Teste de Ansiedade de Realização” (TAR) que pretendia avaliar, por um lado até que ponto a ansiedade facilitadora/estimulante promovia o rendimento escolar e por outro, em que medida a ansiedade debilitante interfere negativamente no rendimento (Hembree, 1988). No entanto, os resultados deste estudo foram inconclusivos, facto atribuído mais tarde à complexidade da ansiedade uma vez que esta está dependente de muitas variáveis como as características da pessoa, a natureza da tarefa, entre outras.

Investigações mais recentes no domínio da Ansiedade face aos Testes, trouxeram novos contributos às perspectivas mecanicistas da ansiedade, alargando-as e, simultaneamente, reforçando todo o carácter redutor que lhes está associado. Fontaine (1990) refere que as pessoas com ansiedade estimulante recorrem a estratégias activas de investimento na tarefa, esforço e perseverança para evitar o fracasso, enquanto que as pessoas com ansiedade debilitante recorrem a estratégias de fuga e evitamento. Embora as pessoas com desejo de sucesso e as com medo do fracasso possam ambas utilizar estratégias activas que lhes permitam lidar de forma eficaz com a situação, perseguem contudo objectivos diferentes. Assim sendo, as estratégias activas representam estratégias de coping adoptadas de forma preferencial pelas pessoas que necessitam de agir (Fontaine, 1990).

Outras investigações (Raffety, Smith & Ptacek, 1997) evidenciam as diferenças existentes entre a ansiedade estimulante e debilitante: os alunos e as alunas com

maiores níveis de ansiedade estimulante relatam sentirem maior tensão comparativamente com a preocupação ou distração, o que indica que experimentam a activação fisiológica, mas não a interferência cognitiva que inibe o desempenho. Os alunos e as alunas com maiores níveis de ansiedade debilitante experienciam não só níveis mais elevados de tensão como também de preocupação (pensamentos negativos auto-dirigidos) e distração (pensamentos irrelevantes para tarefa) pondo em causa o seu desempenho. Para além disso, os alunos e alunas com valores superiores de ansiedade debilitante evidenciam um maior número de respostas de coping de evitamento (por exemplo pensar que estão noutra lugar) enquanto que os estudantes com níveis elevados de ansiedade estimulante apresentam respostas de resolução de problemas e de procura de fontes de apoio – coping proactivo (por exemplo, tentar relaxar) (Raffety, Smith & Ptacek, 1997).

Os conceitos de ansiedade estimulante *versus* debilitante na perspectiva mecanicista foram assim associados a diferenças no processo de coping, focando-se os primeiros na emoção como forma de diminuir a ansiedade e os últimos no problema, procurando lidar com o agente stressante. Contudo, pouca atenção tem sido prestada 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 do construto, pelo que o termo Ansiedade face aos Testes é geralmente tomado como sinónimo de ansiedade debilitante.

Contrabalançando com as *teorias mecanicistas*, estão as *teorias cognitivas* que se centram nos processos cognitivos associados à Ansiedade face aos Testes, algumas quais falaremos a seguir.

O modelo da *Interferência Atencional* considera que é o facto de os alunos e alunas ansiosos dividirem a sua atenção entre actividades relevantes para a tarefa e preocupações irrelevantes para a mesma, que explica o impacto negativo da ansiedade sobre o desempenho académico (Hembree, 1988). Com efeito, as investigações permitem recolher evidências que apoiam este modelo, e segundo Cruz (1987) em situações avaliativas, os alunos e alunas mais ansiosos estão geralmente mais preocupados consigo próprios (cognições auto-focalizadas) do que os menos ansiosos. O mesmo autor refere que é a componente cognitiva que interfere mais directamente com o rendimento e provoca o aumento da reactividade fisiológica, isto é, as pessoas com baixa Ansiedade face aos Testes interpretam a activação fisiológica como energia e estado de alerta dirigida para as exigências da situação enquanto que as pessoas com elevada ansiedade nos testes interpretam esta activação como sinal de stress, o que aumenta a sua preocupação.

Outros estudos, como os de Depreeuw (1992), reforçam este modelo. Este autor refere que não era é o nível de activação fisiológica que diferenciava os alunos e alunas muito e pouco ansiosos, mas sim a quantidade de pensamentos irrelevantes para a tarefa. Também Sarason (1984) concluiu que o comportamento de preocupação é a principal componente envolvida no decréscimo da eficácia do desempenho em situações avaliativas e o aumento da ansiedade.

Ao reverem a literatura existente, Spielberger e Krasner (1998) reforçaram também a ideia de que são as diferenças individuais na tendência para emitir respostas auto-focalizadas em situações avaliativas, que contribuem para os decréscimos de rendimento das pessoas que estudam. E é neste contexto que

surgem, então, os estudos de Spielberger sobre a ansiedade integrada na teoria de Traço-Estado já referida anteriormente. O autor viria ainda a desenvolver, na sequência dos seus estudos, uma escala de auto-avaliação destinada a medir diferenças individuais na ansiedade face aos testes “Inventário de Ansiedade Face aos Testes” (TAI), que hoje é um dos instrumentos mais utilizados na investigação deste domínio.

Mais tarde, nos anos oitenta do século XX, surgiram novos estudos que focalizavam o seu interesse em esclarecer os processos subjacentes ao desenvolvimento da ansiedade face aos testes. Os investigadores Carver e Scheier (1991) propõem um modelo de *Auto-Regulação* para compreender melhor o impacto da auto-focalização e da preocupação no rendimento escolar. Assim, para estes autores, é o grau de confiança acerca da sua capacidade para alcançar o sucesso que diferencia as pessoas com elevados níveis de ansiedade das que exibem baixos níveis de ansiedade. Se uma situação avaliativa exerce uma forte pressão, esta leva os alunos e alunas a dirigir a atenção para si próprios e proceder a uma avaliação subjectiva relativamente às suas expectativas do resultado. As pessoas mais ansiosas e menos confiantes evitam frequentemente esta situação através de cognições irrelevantes para a realização do teste.

Este modelo baseia-se assim na teoria geral da auto-regulação do comportamento humano que afirma que este é constantemente orientado em função de objectivos individuais e ajustado de forma a incluir acções e processos dirigidos que correspondam a esses mesmos objectivos (Zimmerman 1989). Contudo, as barreiras experienciadas face à conquista desses objectivos, como a falta de competências ou as dúvidas acerca da auto-eficácia, levam a um aumento crescente da ansiedade, que conduz os alunos e alunas mais ansiosos a um

processo desadaptado de *coping* desinvestindo na tarefa e entregando-se a pensamentos auto-depreciativos.

Schwarzer (1986), chamou a atenção para os aspectos diferenciais da auto-focalização ao referir que esta pode aumentar o rendimento académico em pessoas com baixa ansiedade nos testes, facilitando o controle do comportamento e a monitorização da acção (auto-instrução), mas pode ser debilitativa em pessoas com alta Ansiedade face aos Testes, porque se caracteriza pela auto-depreciação e antecipação de consequências negativas. Os testes são situações ameaçadoras do valor próprio da pessoa que constituem uma fonte poderosa de stress. Estes activam a percepção de incompetência e limitações pessoais dos alunos e alunas levando-os a operacionalizar estratégias motivacionais com efeitos negativos no seu desempenho (Zeidner, 1998).

Também nesta altura surge o modelo do *Processamento da Informação*, que indica que os problemas das pessoas ansiosas face aos testes derivam da associação entre a aprendizagem de nova informação e a evocação/recuperação desta mesma informação em situações avaliativas (Brirenbau & Nasse, 1994). O impacto negativo da ansiedade pode assim manifestar-se em três momentos diferentes: 1) no pré-processamento da informação (interferências no *input*); 2) no processamento (impacto da ansiedade nas operações realizadas pelas pessoas destinadas a registar, organizar e arquivar a informação) e 3) no pós-processamento, imediatamente antes do output, isto é nas respostas dadas ao teste (Cruz, 1987). Nesta linha de pensamento, Naveh-Benjamin e Guez (2000) sugerem a existência de dois tipos de pessoas com ansiedade face aos testes: as que tendo pobres hábitos de estudo, têm dificuldades em codificar, organizar e

recuperar a informação e as que tendo bons hábitos de estudo manifestam problemas na recuperação da informação durante a situação avaliativa.

Alguns investigadores (e.g. Sarason, 1991; Tobias, 1986; Zeidner, 1998) realçam a ideia de que os efeitos negativos da ansiedade no desempenho se devem a uma limitada capacidade central de processamento da informação do sistema nervoso central; assim, enquanto pessoas com baixa Ansiedade face aos Testes apenas lidam com as exigências cognitivas da própria tarefa, as pessoas mais ansiosas têm de dividir a sua capacidade de processamento cognitivo entre as informações relevantes da tarefa e as irrelevantes, associadas à componente preocupação, o que pode prejudicar o seu desempenho. Para Tobias (1986), os alunos e alunas com elevada Ansiedade face aos Testes e com incompetências 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.

1.6. Modelo de Spielberger e Vagg

As pesquisas referentes ao construto Ansiedade face aos Testes têm, desde 1990, privilegiado fundamentalmente uma visão transaccional do mesmo como processo de interacção pessoa-situação. Assim, para os modelos transaccionais, existe uma interacção entre as variáveis situacionais avaliativas e as variáveis de personalidade que potenciam o processo de ansiedade face aos 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. Este modelo baseia-se na perspectiva transaccional do stress

de Lazarus e nos trabalhos de Spielberger e Vagg que apresentaremos detalhadamente a seguir.

Ao descrever o processo de *stress*, Lazarus (1993), refere que as pessoas não são meras vítimas do *stress*. O modo como avaliam os acontecimentos geradores de *stress*, vendo-os como um desafio ou como uma ameaça e os seus recursos e opções para os enfrentar é que determinam a natureza do *stress*. Este surge 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, 1993). Para este autor, o termo avaliação cognitiva engloba, assim, uma avaliação primária (dos perigos e benefícios para o bem-estar) e uma avaliação secundária (do que se pode fazer para resolver o problema e maximizar os benefícios) da relação pessoa-ambiente (Folkman & Lazarus, 1985). Assim uma pessoa avalia as exigências ambientais e os seus recursos pessoais em função da informação disponível a cada momento. Nessa apreciação entram diferentes variáveis tais como a personalidade, o modo como a pessoa hierarquiza os seus objectivos, as crenças de si próprio, construídas no decorrer de experiências anteriores, e também variáveis ambientais (Lazarus, DeLongis, Folkman & Cruen, 1985).

Lazarus (1993) conceptualizou o *stress* e a ansiedade em termos emocionais como um mecanismo de adaptação humana. As emoções para este autor constituem uma importante fonte de informação sobre a capacidade de adaptação da pessoa às pressões ambientais. Assim sendo, a resposta emocional central da ansiedade seria o perigo ou ameaça que se traduz na percepção da pessoa da sua incapacidade de se ajustar psicologicamente a um potencial prejuízo. Uma vez mais, dentro deste quadro transaccional de Lazarus se destaca o importante papel dos processos de avaliação cognitiva que ligam por um lado a resposta emocional

de ansiedade às circunstâncias ambientais e por outro aos objectivos e crenças pessoais.

Tendo em conta que as pessoas diferem no grau em que estão predispostas a avaliar uma dada situação como ameaçadora ou desafiadora, Spielberger conceptualizou a Ansiedade face aos Testes como uma situação específica de traço de ansiedade que tem como principais componentes, duas dimensões: a Preocupação e a Emocionalidade (Spielberger & Vagg, 1995; Zeidner, 1998). Este traço reflectia assim uma disposição individual estável para a percepção por parte da pessoa de uma variedade de situações avaliativas como ameaçadoras. Deste modo, as pessoas com alta Ansiedade face aos Testes respondem às situações avaliativas com elevações no estado de ansiedade que por sua vez estimula o aparecimento de preocupações interferentes que vão contribuir para diminuir o seu rendimento (Spielberger et al., 1978). Dentro desta teoria, a intensidade da reacção da ansiedade estado varia em função do grau percebido de ameaça, que por sua vez depende de um número de factores (e.g. natureza das questões do teste, aptidão) e de diferenças individuais como o traço de personalidade (Spielberger & Vagg, 1995).

Na sequência deste pensamento, o autor procurou apresentar uma teoria compreensiva da Ansiedade face aos Testes de forma a especificar a natureza das percepções e cognições intra-pessoais e os mecanismos do processamento da informação e de recuperação que medeiam os efeitos da preocupação e da emocionalidade na *performance* cognitiva (Soares, 2002). Propôs, então, um modelo de processo transaccional heurístico que representa as disposições e as condições antecedentes que influenciam a reacção dos alunos e alunas face aos testes, os processos cognitivos e emocionais mediadores envolvidos na resposta à

situação avaliativa e as correlações e consequências da Ansiedade face aos Testes (cf. Figura 2):

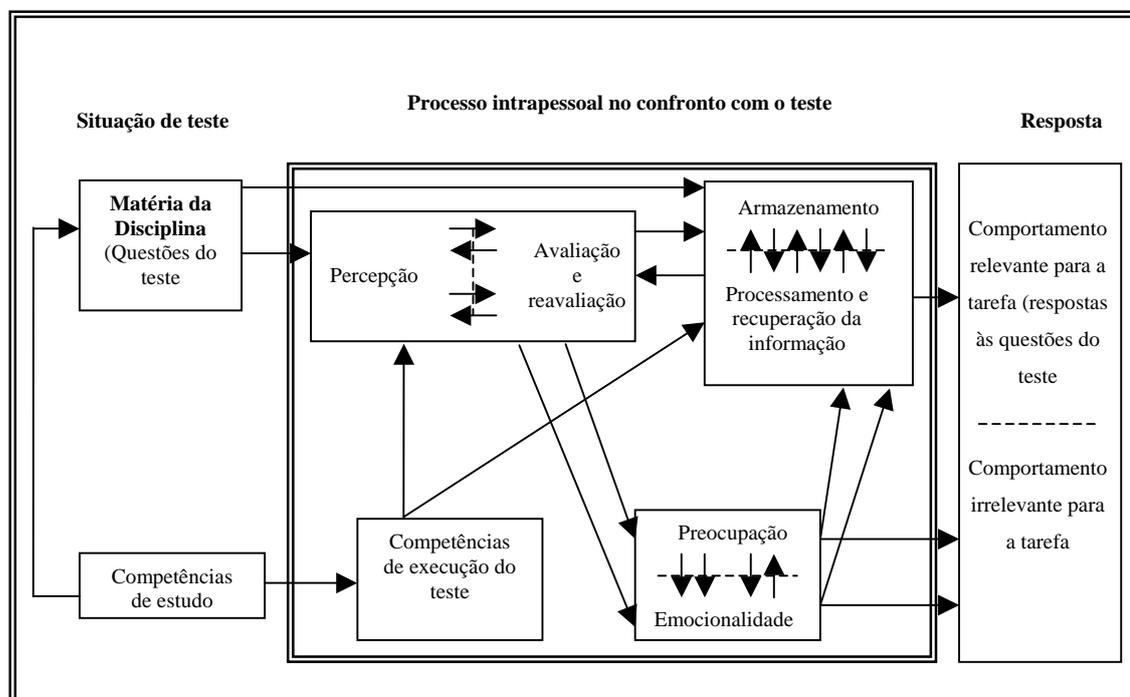


Figura 2: Modelo do processo transaccional revisto (Spielberger & Vagg, 1995, p.12).

Spielberger e Vagg (1995), adaptando a teoria transaccional do stress de Lazarus ao domínio particular da Ansiedade face aos Testes, clarificam-na como uma situação específica de traço da personalidade que decorre de forma dinâmica. As situações de avaliação evocam estados afetivos e cognições irrelevantes para a tarefa que funcionam como mediadores e apresentam importantes consequências comportamentais (Spielberger & Vagg, 1995).

Analisando o esquema proposto por Spielberger e Vagg (1995) (cif. figura 2), os alunos e alunas percebem o teste como uma situação ameaçadora em função das suas diferenças individuais.

À percepção inicial seguir-se-á uma avaliação interpretativa contínua da situação de teste que dependendo do grau em que é percebida como ameaçadora, estes experimentam um aumento na ansiedade estado, nas cognições de

preocupação auto-centradas e nos pensamentos irrelevantes para a tarefa. Esta reacção emocional associada às cognições de preocupação relacionadas com o teste, poderá fornecer um feedback negativo adicional, alterando a avaliação da situação do teste, tornando-a mais ameaçadora (Soares, 2002).

Seguidamente as pessoas confrontam-se com o teste, e nesta fase ganham importância as suas competências de execução. Se uma pessoa souber responder correctamente a uma das primeiras questões do teste de avaliação, este facto contribui para uma redução do seu estado de ansiedade, o que corresponderá a uma diminuição das suas cognições de preocupação. A incapacidade de responder correctamente às questões iniciais do teste de avaliação resulta, para muitos alunos e alunas, numa intensificação das sensações de tensão, apreensão e activação fisiológica tal como o aumento do ritmo cardíaco (Soares, 2002). Assim sendo, os alunos e as alunas com boas competências de execução percebem os testes de avaliação como menos ameaçadores comparativamente com outros e outras menos competentes.

O processamento das questões apresentadas no teste estimula a pesquisa de informação o que envolve processos cognitivos de recuperação de conteúdos armazenados na memória. O *feedback* destes processos pode igualmente inflamar pensamentos e sentimentos que conduzirão a uma reavaliação da situação como mais ou menos ameaçadora. Se as informações para responder adequadamente às questões do teste não estão disponíveis, ou não são recuperadas com sucesso, o teste pode ser avaliado como ameaçador e potencializar, assim, maior ansiedade.

A fase final, isto é, a fase de formulação da resposta à questão, requer que as pessoas transformem e sintetizem a informação recuperada e que escolham a resposta correcta. Um baixo desempenho nesta etapa pode conduzir a reacções

emocionais e a cognições de preocupação que interferem com a realização da tarefa.

Em suma, Spielberger e colaboradores (1978) apresentam a Ansiedade face aos Testes como um construto que se refere à disposição individual para reagir com estados de ansiedade de forma mais ou menos intensa e frequente, com cognições de preocupação e pensamentos irrelevantes que interferem na realização dos testes. De acordo com estes autores, a componente da preocupação é accionada pelos elevados níveis da componente de emocionalidade, isto é, os sentimentos de tensão e apreensão inflamam pensamentos tais como a incapacidade de concluir a tarefa com sucesso o que tem implicações na realização da mesma.

No seguimento dos estudos de Spielberger e de forma a enriquecer a compreensão da Ansiedade face aos Testes, Zeidner (1998) sugeriu um modelo transaccional integrativo da mesma onde especifica, mais do que Spielberger, quais os factores ambientais e situacionais que contribuem para a percepção de ameaça e para o estado de ansiedade. Estes factores despoletarão nos/nas estudantes esforços para reduzir a ansiedade e resolver o problema, conduzindo assim a resultados que exercerão novamente *feedback* sobre as variáveis ambientais e pessoais que interagem em todo o processo. As relações entre os vários elementos do modelo transaccional são tidas como processos dinâmicos e contínuos, pois não só os estudantes reagem às situações mas também afectam essas mesmas situações numa constante interacção entre pessoa e ambiente (Zeidner, 1998).

Assim sendo, este quadro teórico, conceptualiza o fenómeno da Ansiedade face aos Testes como um processo dinâmico envolvendo a interacção de um número de elementos distintos entre a pessoa e a situação avaliativa, em que se incluem o

contexto avaliativo, as diferenças individuais na percepção da ameaça, as avaliações e reavaliações cognitivas, os padrões de coping e os comportamentos adaptativos.

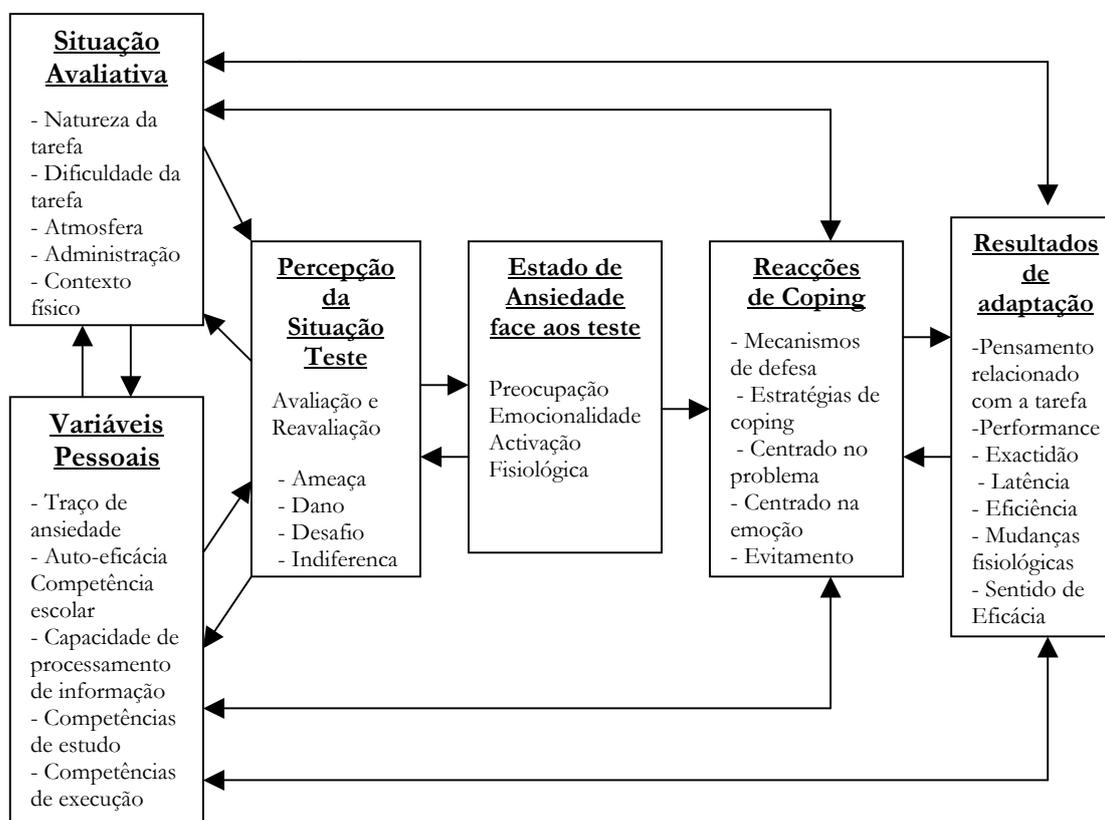


Figura 3: Modelo transaccional de Ansiedade face aos Testes (retirado de Zeidner, 1998 p.19).

A caracterização de todos os elementos envolvidos no processo dinâmico da Ansiedade face aos Testes, especialmente a caracterização do contexto avaliativo apresentado neste modelo por Zeidner (1998), permitiu uma maior compreensão de todo o processo da ansiedade, salientando novamente a ideia de que não só as pessoas reagem às situações, mas também afectam as mesmas numa constante e contínua interacção.

1.7. Factores determinantes na Ansiedade face aos Testes

Assiste-se cada vez mais ao interesse e esforço dos investigadores para distinguir os factores determinantes que tornam as pessoas mais vulneráveis às situações de elevada pressão, como é o caso das situações de avaliação dos alunos e alunas das nossas escolas. Alguns autores focalizam os seus estudos na origem e desenvolvimento da Ansiedade face aos Testes e distinguem os factores preditores distais dos proximais. Os factores distais são orgânicos e ambientais (por exemplo, factores biológicos), que estabelecem o seu impacto fundamentalmente nos primeiros anos de vida modelando a Ansiedade face aos Testes como um padrão de reacção privilegiado em situações avaliativas. Os proximais (por exemplo, a atmosfera competitiva) configuram características da situação directamente responsáveis pelas reacções de ansiedade em contexto avaliativo. Estes exercem um impacto directo sobre a ansiedade, enquanto que os primeiros exercem um impacto indirecto (Zeidner, 1998).

O desenvolvimento da ansiedade face aos testes é, assim, moldado constantemente por uma configuração única de factores constitucionais, familiares, sociais, educacionais e experiênciais que interagem entre si e se influenciam mutuamente (cf. Figura 4).

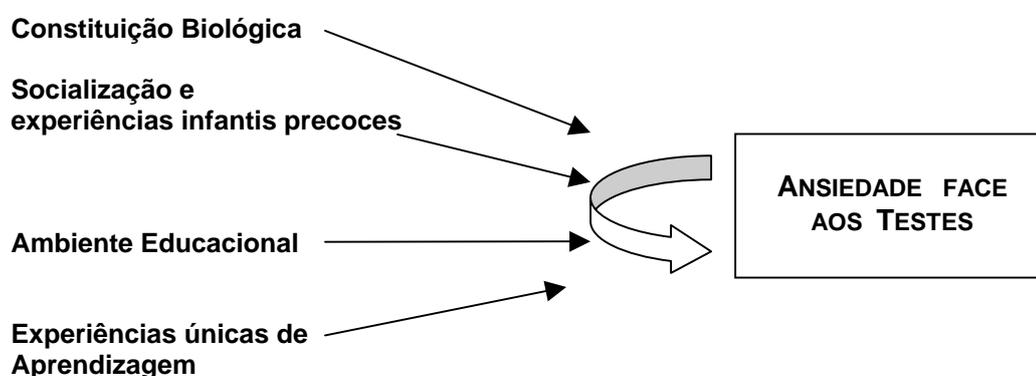


Figura 4: Factores no desenvolvimento da Ansiedade face aos Testes (Zeidner, 1998 p.169)

No âmbito dos factores ambientais que influenciam a ansiedade, vários autores referem a importância das relações pais-filhos. A Ansiedade face aos Testes parece resultar da interacção da pessoa com pais com expectativas e padrões de exigência bastante elevados, altamente dominadores e controladores e que em situações de resolução de problemas, fornecem pouca ajuda aos filhos (Hill, 1972; Krohne, 1992; Sarason, 1988).

Nesta linha de pensamento, Zeidner (1998) considera que é a interacção entre as práticas de socialização primária e o temperamento biologicamente determinado da criança que determina a sua vulnerabilidade para reagir com ansiedade a situações avaliativas.

Para além das interacções familiares, outros autores reconhecem os processos de socialização escolar como fortes factores ambientais determinantes da Ansiedade face aos Testes. A experiência acumulada de fracassos, as interacções punitivas de adultos significativos, a experiência de ambientes negativos na sala de aula e a falta de apoio por parte dos professores e professoras contribui para desenvolver a tendência para avaliar as tarefas escolares como ameaçadoras e para apresentar uma motivação geral mais dirigida para evitar o fracasso do que para procurar o sucesso (Hill, 1972).

Também certos aspectos do ambiente e da experiência de aprendizagem na sala de aula, particularmente a atmosfera de avaliação e as interacções aversivas entre os professores e professoras com os alunos e alunas, podem ser factores importantes que influem a Ansiedade face aos Testes (Zeidner, 1998). Assim, uma pessoa que tenha a experiência de fracassos repetidos em contextos avaliativos, pode começar a acreditar que o seu fraco desempenho se deve à falta de capacidades, diminuindo a percepção real das suas competências e aumentando os seus níveis de ansiedade numa situação de testes (Zeidner, 1998). Nesta linha,

Marecek e Mettee (1972) sugerem que as histórias escolares de insucesso são importantes preditores de ansiedade face aos testes. Covington e Omelich (1987) caracterizam estes/as estudantes como tendo poucas competências de estudo e bastantes dificuldades de codificação e de organização da informação.

No entanto, Tobias (1985) afirma que a dificuldade destes alunos na realização dos testes resulta do facto das exigências de processamento da tarefa serem demasiado elevadas para a sua capacidade cognitiva. A inadequada preparação para o teste eleva a ansiedade, mas a causa directa do seu baixo rendimento é a baixa mestria na manipulação do material de aprendizagem.

Por outro lado, a competição que se gera num grupo com padrões de rendimento elevados, conduz a níveis superiores de ansiedade, compreendendo-se assim que os melhores alunos e alunas possam apresentar maior vulnerabilidade face à ansiedade pois estudam num contexto social exigente. Também os estudantes que percebem o seu ambiente escolar de forma mais avaliativa e competitiva tendem a percepcionar a situação de teste como uma ameaça e experienciam maior ansiedade face aos testes (Zeidner, 1998).

A revisão de estudos realizada por Fontaine (1990), evidenciou o facto de, numa estrutura escolar competitiva, a quantidade do esforço ser reservada aos melhores alunos e alunas o que cria uma relação de interdependência negativa entre os mesmos: o sucesso é atribuído às capacidades da pessoa enquanto que o fracasso suscita vergonha e é atribuído à falta de capacidades. Assim, a organização escolar determina até que ponto as situações de realização são avaliadas como um desafio, uma ameaça ou mesmo como um dano à auto-estima da pessoa, contribuindo assim para o aumento da Ansiedade face aos Testes. Também aspectos como a novidade, a imprevisibilidade e a incerteza da situação,

conjugados com uma baixa percepção de recursos favorecem a ansiedade face aos testes (Folkman & Lazarus, 1984).

Assim sendo, o impacto dos factores ambientais no desempenho dos alunos e alunas com níveis de ansiedade diferenciados deve ser considerado no planeamento e na implementação de estratégias de aprendizagem de forma a promover a redução da ansiedade e a melhoria da realização escolar.

Neste sentido, estudos de Covington e Omelich (1987) suportam a ideia de que uma sequência de dificuldade crescente das questões de um teste facilita o desempenho ansioso dos alunos e alunas, pois favorece o sucesso inicial da tarefa. Outros estudos (Eysenck, 1997; Tobias, 1980) afirmam que o *feedback* do desempenho do sujeito durante a situação avaliativa interfere com a ansiedade (de forma positiva se o feedback for positivo ou de forma negativa se for negativo). Por isso, Sarason (1991) sugere que para os alunos e alunas mais ansiosos seja fornecido suporte social na situação avaliativa, o que irá reduzir o efeito dos pensamentos interferentes e facilitará o seu desempenho.

Na tentativa de compreender melhor o construto da Ansiedade face aos Testes, os factores individuais, vistos como predisposições mais ou menos estáveis para perceber, pensar e responder emocionalmente e comportamentalmente a uma determinada situação, têm sido considerados factores de risco na Ansiedade face aos Testes.

De acordo com a perspectiva transaccional de Spielberger e Vagg (1995), 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.

As perspectivas transaccionais actuais evidenciam que para além das circunstâncias objectivas da situação, é a interpretação subjectiva dessas mesmas

circunstâncias (através da percepção e avaliação cognitiva) que evoca a percepção de ameaça e as reacções de ansiedade, o que reforça a importância da influência dos factores individuais na ansiedade face aos testes.

Assim, é devido à estrutura cognitiva que as pessoas com altos níveis de ansiedade face aos testes tendem, numa situação avaliativa, a processar sobretudo informações ameaçadoras em vez de informações positivas, o que se traduz numa interpretação enviesada e debilitante da situação (Mathews, 1993; Sarason, 1991).

Estas tendências parecem estar associadas a um factor também referido na literatura como “traço de ansiedade” (Spielberger & Vagg, 1995), que reflecte as diferenças individuais na tendência para a percepção das situações avaliativas como ameaçadoras, o que torna os alunos e as alunas com elevada Ansiedade face aos Testes. O estudo de Hembree (1988) apontou correlações muito fortes entre a ansiedade face aos testes, a ansiedade traço e a ansiedade estado. Também Soric (1999) demonstrou que o traço de ansiedade tem um importante papel na percepção da ameaça prevendo o estado de ansiedade antes e depois do teste.

As correntes cognitivas realçam ainda a importância dos pensamentos negativos de auto-preocupação e auto-focalização como precursores da Ansiedade face aos Testes. Assim, os alunos e alunas mais ansiosos são descritos como negativamente auto-focados e manifestam uma maior incidência de pensamentos irrelevantes para a tarefa, o que diminui consideravelmente o seu rendimento (Sarason, 1991; Spielberger & Vagg, 1995).

Paralelamente às correntes cognitivas, as motivacionais têm também sugerido que a Ansiedade face aos Testes é modelada por factores como as atribuições e expectativas de sucesso e auto-eficácia, sendo o medo de falhar uma das características principais das pessoas ansiosas.

Desenvolvimentos no domínio da motivação para a realização corroboram a distinção defendida por Atkinson e Raynor (1977) de duas formas de motivação para a realização: o medo do fracasso e o desejo de sucesso que estariam associadas à Ansiedade face aos Testes. Assim, as pessoas com elevada Ansiedade face aos Testes são caracterizadas como mais motivadas para evitar o fracasso do que para alcançar o sucesso, enquanto que as com baixa ansiedade face aos testes são caracterizadas como mais motivadas para alcançar o sucesso.

Também as expectativas de auto-eficácia têm sido conceptualizadas como percussores da Ansiedade face aos Testes e, como já referia Bandura (1991) a auto-eficácia percebida exerce controlo sobre potenciais ameaças, o que faz com que tenha um importante papel na activação da ansiedade. Carver e Scheier (1991) enfatizaram a importância da relação expectativas/Ansiedade face aos Testes no desempenho escolar. Enquanto a combinação pessimismo e elevada ansiedade, parece potencializar o evitamento da tarefa, a combinação optimismo com elevada ansiedade, favorece o envolvimento na tarefa. Assim, os alunos e as alunas com Ansiedade face aos Testes são pessimistas em relação às suas expectativas de bons resultados nos testes.

Outro factor preditor que pode induzir nos alunos e alunas uma elevada ansiedade é o perfeccionismo não adaptativo (Covington, 1992). As pessoas perfeccionistas exibem elevados padrões pessoais de sucesso académico, expectativas de sucesso elevadas e necessidade de ordenar e organizar o seu trabalho escolar (Blatt, 1995). Os alunos e alunas que apresentam um perfeccionismo não adaptativo apresentam sentimentos de inferioridade e medo de não conseguirem atingir os padrões de resultados estabelecidos por si próprios. Estas pessoas, porque nunca estão satisfeitas com o nível das suas realizações,

têm tendência a associar as situações avaliativas (testes) a afectos negativos que geram elevado stress.

Vários estudos e revisões da literatura (Zeidner, 1998), assinalam também uma correlação inversa entre a Ansiedade face aos Testes e o auto-conceito, bem como a importância mediadora de factores como as competências de estudo e de execução do teste, a redução do esforço e a procrastinação no rendimento escolar (Kalechstein, 1989). Estes factores funcionam como obstáculos à realização da tarefa incrementando a ansiedade e servem como desculpas para o insucesso (Martin, Marsh & Debus, 2001). Os alunos e alunas que apresentam estas características não cumprem por norma, os horários, não fazem os trabalhos de casa e não mostram grande preocupação em manter os cadernos diários organizados. Nos trabalhos de grupo colaboram pouco, obrigando os professores e professoras a um trabalho redobrado para os motivarem (Rosário & Soares, 2003).

Finalmente, a inteligência também foi timidamente considerada uma variável mediadora da relação entre a ansiedade face aos testes e o nível de realização. Vários estudos como os de Hembree (1988), apontam para uma correlação inversa e modesta entre a inteligência, a ansiedade face aos testes e o rendimento académico.

Procurando efectuar um perfil preliminar dos alunos e alunas com elevada ansiedade face aos testes, Zeidner (1998) apresenta-os como pessoas que antecipam o não conseguirem corresponder às exigências da situação de teste, que esperam consequências negativas em caso de fracasso, que possuem baixa auto-confiança nas suas competências para lidar com a situação avaliativa e que se sentem pessoalmente responsáveis pelo seu insucesso (atribuições internas) mas não pelos seus sucessos (atribuições externas), evidenciando valores altíssimos de ansiedade.

Esta breve síntese relativamente aos factores ambientais e individuais determinantes na predição da ansiedade face aos testes aporta consistência à ideia de que as pessoas com alta e baixa ansiedade face aos testes diferem consideravelmente nas suas avaliações cognitivas das situações de teste e dos seus recursos pessoais. Estes factores, ambientais e individuais estão numa perspectiva transaccional intrinsecamente ligados, contribuindo assim para um complexo e dinâmico nó de relações entre as variáveis diferenciadoras individuais, as avaliações subjectivas e condições de avaliação no impacto sobre a ansiedade face aos testes (Zeidner, 1998).

1.8. Ansiedade face aos Testes e diferentes Variáveis Demográficas.

A maioria dos estudos que têm em conta as variáveis demográficas, debruçam-se sobre o género, grupo etário, a classe social e os grupos étnicos.

Na sua maioria, a investigação disponível sugere padrões semelhantes na relação entre a Ansiedade face aos Testes e a realização escolar em ambos os sexos nos vários níveis educacionais, no entanto, encontramos estudos mais completos que sugerem que o género modera esta relação (Pedro Rosário & Soares, 2003; Soares, 2002). Assim sendo, Salamé (1984) refere que as variáveis de ansiedade (falta de confiança, medo, desvalorização social entre outras) parecem exercer um maior impacto no sexo feminino, nas variáveis motivacionais, na preparação para os exames e no próprio rendimento académico.

O género será a variável, alvo de tratamento mais pormenorizado no presente trabalho dentro do próximo capítulo.

No que se refere grupo etário, a literatura (Hill & Sarason, 1966; Hill & Wigfield, 1984) parece indicar que os efeitos da Ansiedade face aos Testes na realização escolar vão aumentando ao longo dos anos de escolaridade, acentuando-se a correlação negativa. No entanto, os resultados obtidos no estudo de Rosário e Soares (2003) apontam para um aumento da média da Ansiedade face aos Testes e das suas duas dimensões até ao 7.º ano de escolaridade e uma diminuição até ao final da escolaridade obrigatória.

Em relação à variável que diz respeito ao contexto sociocultural que se encontra associada ao grupo étnico, Zeidner (1990) concluiu, após um estudo sistemático, a não evidência de interações significativas entre as variáveis, isto é, este autor apontou para o facto de a Ansiedade face aos Testes não apresentar qualquer impacto diferencial na realização escolar dos alunos e alunas tendo como variáveis independentes a classe social e o grupo étnico.

1.9. Breve Síntese

A Ansiedade face aos Testes apresentou-se desde sempre como um construto de difícil conceptualização e definição sofrendo uma grande evolução desde as primeiras investigações até aos nossos dias, sendo de realçar por exemplo os trabalhos de Lazarus, Sarason e Spielberger.

A Ansiedade face aos Testes é entendida como um fenómeno bidimensional, incluindo uma faceta cognitiva (Preocupação) e afectiva (Emocionalidade). Mais especificamente, a Preocupação diz respeito aos pensamentos acerca das consequências de um possível insucesso e às dúvidas acerca da sua própria

competência para realizar as tarefas com sucesso, enquanto que a Emocionalidade refere-se às reacções fisiológicas evocadas pelo stress da avaliação e à percepção destas mesmas reacções.

Muitos foram os modelos e abordagens que surgiram ao longo dos tempos na tentativa de melhor compreender este construto. Destacamos alguns estudos, mas prevalece a perspectiva transaccional que sugere a Ansiedade face aos Testes como um processo de interacção dinâmica entre a pessoa e o contexto avaliativo. Se, para Lazarus, a ansiedade se traduz numa resposta a uma situação geradora de stress sendo determinada pelo grau segundo o qual essa situação é percebida como ameaçadora, danosa ou desafiadora, para Spielberger as pessoas diferem no grau em que estão predispostas a ver uma dada situação avaliativa como ameaçadora o que o levou a conceptualizar a Ansiedade face aos Testes como um traço de personalidade, reflectindo assim as diferenças individuais na tendência para a percepção das situações avaliativas como ameaçadoras. São os estudos deste autor que promovem uma análise do fenómeno da Ansiedade face aos 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 incluindo a ameaça percebida e as avaliações e reavaliações, os processos cognitivos de processamento e recuperação de informação, a natureza das questões do teste, as competências de estudo e a preocupação e emocionalidade experienciadas durante a situação de teste.

A caracterização destes elementos, nomeadamente a descrição do contexto avaliativo, permitiu uma maior compreensão de todo o processo da ansiedade, salientando a ideia de que não só as pessoas reagem às situações, mas também

afectam as situações com as quais interagem, numa constante e contínua interação.

A Ansiedade face aos Testes é assim analisada à luz de uma 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 e dinâmico. No seguimento desta teoria, surgem os estudos que pretendem conhecer melhor os factores moderadores, determinantes deste fenómeno (relacionados com a tarefa, com a situação e com a pessoa).

É então enfatizado o papel de diversos factores desde os biológicos até aos relacionados com a socialização, com as experiências precoces e as diferentes experiências de aprendizagem. Refere-se também o impacto do ambiente educacional e o contexto avaliativo no surgimento e desenvolvimento da ansiedade face aos testes.

A maioria dos investigadores e investigadoras, interessa-se por analisar igualmente os efeitos de variáveis independentes como o género, o grupo etário e a classe social na relação entre a Ansiedade face aos Testes e a realização escolar. A literatura converge no sentido de que os efeitos da Ansiedade face aos Testes na realização escolar aumentam ao longo da escolaridade.

No que se refere à variável género, o sexo feminino parece ver o seu rendimento escolar diminuído, enquanto que as diferentes classes sociais não apresentam alterações significativas nas realizações académicas.

QUESTÕES DE GÉNERO

2.1. Introdução

As questões de género como hoje são referidas e assumidas, foram construídas ao longo dos tempos pelos diferentes discursos das ciências. Passaram-se décadas até os investigadores identificarem o género como uma dimensão de análise importante (Howard, & Hollander, 1997; Wilkinson, 1997) e, por isso mesmo, o número de trabalhos científicos sobre este domínio intensificou-se substancialmente nos últimos anos. O compromisso básico dos investigadores e investigadoras ligadas às questões do género tem sido o permanente ultrapassar dos estereótipos de género tentando erradicar os enviesamentos que prejudicam as mulheres na sociedade (Davis, 2001).

Ser rapaz ou ser rapariga constitui uma das muitas categorias sociais que marca o desenvolvimento do ser humano desde o momento do seu nascimento. Porém, nos tempos de hoje, pequenos grandes passos estão a ser dados no sentido de compreender as diferenças encontradas nos homens e mulheres para assim minimizar as desigualdades de género.

O meio escolar é um local privilegiado para operar esta mudança significativa na construção do género e no significado de ser homem e mulher. A escola deve ser um contexto de igualdade, onde se respeita a diversidade e a diferença no processo de ensino/aprendizagem.

Só assim se poderá ambicionar um futuro mais emancipador, mais democrático e justo para todos os homens e mulheres do novo milénio.

2.2. Breve história do Feminismo

O modo de conceber as questões de género ao longo das décadas foi influenciado por diversas concepções emergentes quer no domínio das perspectivas feministas, quer dentro das próprias perspectivas dominantes da psicologia, sociologia, antropologia e filosofia (Saavedra, 2005), o que levou a que os conceitos de “homem” e “mulher” fossem construídos ao longo dos tempos em torno de dicotomias (trabalho/casa; racionalidade/emocionalidade, entre outras).

O principal movimento que contribuiu para o aparecimento e desenvolvimento das questões relacionadas com o género foi o feminismo.

Na época histórica que marcou o início do feminismo, no final do século XIX, todas as mulheres eram vítimas de opressão: as mais pobres estavam expostas à degradação económica enquanto que as mais ricas eram reduzidas à passividade e humilhação (Phillips, 1996). Contudo, o feminismo nasceu como um movimento da classe média que sublinhava o desejo das mulheres serem consideradas iguais aos homens, uma vez que estas reconheciam a sua inferioridade pelo facto de pertencerem ao sexo feminino (Lamas, 1995).

Em termos históricos, os movimentos feministas costumam ser agrupados em três momentos/vagas diferentes. Quando surge o feminismo da “primeira vaga”, no final do século XVIII, as mulheres da classe trabalhadora possuem já uma grande participação no mercado de trabalho, no entanto, o seu salário é metade do dos homens. A principal preocupação é a de alcançar a independência económica e a emancipação a nível dos direitos civis e políticos para atingir a igualdade social.

Com a revolução industrial o feminismo ganha novas forças, pois produz consequências sociais e culturais que vêm alterar por completo a vida das mulheres. É então via Inglaterra que o feminismo se começa a espalhar pela

Europa, mas são as duas grandes Guerras, que catapultam as mulheres para o mundo do trabalho para ocuparem profissões antes apenas exercidas pelos homens, que fazem expandir o movimento pelo mundo inteiro (Saavedra, 2005).

Surge então a partir de 1960 o feminismo da “segunda vaga” impulsionado pela entrada acentuada da mulher no mercado de trabalho. A sua principal característica é a crítica feroz à opressão generalizada da mulher, seja no trabalho, seja na família (Saavedra, 2005).

A “terceira vaga” surge no final do século XX, num período histórico em que as mulheres do mundo ocidental são consideradas, legalmente, iguais aos homens. Assiste-se, no entanto, a uma grande distância entre a igualdade estabelecida pela lei e as vivências reais. Este novo ciclo traz como principal contributo o feminismo pós-moderno (Weiner, 1994) e a sua atenção dirige-se cada vez mais para as diferenças entre as mulheres (Bettie, 2003). Impõe-se, a partir desse período, a procura comum de uma mudança que conduza a uma efectiva igualdade entre os sexos (Nogueira, 2000), na convicção de que, ao procurar transformar as condições sociais da mulher, o feminismo tem de ter em conta as modificações sociais que tais transformações acarretam para a sociedade como um todo (Ferreira, 1988).

Inerente a todas estas conceptualizações e movimentos feministas, a verdade é que por detrás destes existe um conjunto de teorias que pressupõe concepções sobre o sexo, o género, a masculinidade, a feminilidade e a identidade (Butler, 1990; Skeggs, 1997).

Podemos então dizer que foi através do contributo do movimento feminista que foram postas a nu as desigualdades entre homens e mulheres, iniciando assim uma feroz batalha pela compreensão das mesmas de forma a minimizá-las para mais tarde as poder extinguir. Esta luta abriu portas aos estudos de género, termo que passou a ser usado para designar as componentes não fisiológicas do sexo, isto é

para salientar todas as características que são percebidas em termos culturais como feminino e/ou masculino e que resultam de uma construção social.

Assim sendo, género surge como uma construção marcada pela cultura envolvente e pela circunstância familiar onde a pessoa nasce, cresce e se desenvolve (Hare-Mustin & Marecek, 1990; Unger, 1990; Weedon, 1987; Vicente, 1998).

2.3. Género e sexo: evolução dos conceitos

Na literatura psicológica, os termos sexo e género são muitas vezes usados como sinónimos, no entanto envolvem aspectos muito diferentes e é importante que cada vez mais os investigadores e investigadoras tomem consciência dessas diferenças de denominação.

As primeiras abordagens à identidade sexual centraram-se sobretudo nas diferenças entre sexos fazendo apelo a um conjunto de traços e comportamentos que fundamentavam a divisão entre homens e mulheres. Estas teorias pressupunham a oposição masculino/feminino com base nas diferenças biológicas, ou seja, eram os cromossomas, genes e hormonas que determinavam as diferenças de personalidade e comportamento entre sexos (Saavedra, 2005). Estas perspectivas consideravam tais diferenças como algo estático e imutável, pouco permeável aos efeitos do meio ambiente (Unger, 1979). Assim, os termos sexo feminino e masculino definiam exclusivamente as diferentes características biológicas dos homens e das mulheres, tendo um carácter eminentemente determinista.

O interesse pela compreensão destas diferenças foi aumentando ao longo dos tempos e os primeiros estudos sobre as diferenças sexuais tiveram início no século XIX, sendo a sua preocupação determinar até que ponto o homem era superior à mulher. Mais tarde, a investigação dirigiu-se para a construção de instrumentos que permitissem avaliar o nível de masculinidade e feminilidade. Investigadores como Parson e Bales (1955) interessaram-se pela definição da orientação de papéis na família: a mulher assumindo um papel mais expressivo e o homem um papel mais instrumental. O “homem tipo” era considerado activo, independente, afirmativo, competente, racional e objectivo e a “mulher tipo” emotiva, passiva e sensível às relações com os outros (Saavedra, 1995). Nos finais dos anos 50 do século XX, Mckee e Sheriffs (1957) criaram uma lista de 200 adjectivos que permitiam avaliar os estereótipos sexuais e concluir que havia um elevado número de traços psicológicos que distinguiam os homens das mulheres.

Mais tarde, Broverman, Clarkson e Rosenkrantz (1972), nos seus estudos, chegaram à conclusão de que os estereótipos sexuais são independentes da idade, estado civil, religião e nível de instrução e que as definições de papéis sexuais são implicitamente aceites pelas pessoas, pois estão incorporadas no auto-conceito de ambos os sexos.

Todos estes estudos assentavam nos pressupostos de que o sexo estava profundamente enraizado no indivíduo e que estas características eram estáticas e duradouras estando relacionadas com a saúde mental da pessoa (Saavedra, 2005).

No princípio dos anos 70 do século XX, começa a questionar-se a validade das escalas de Masculinidade e Feminilidade e o facto de se identificar a masculinidade com os homens e a feminilidade com as mulheres. Surgiu assim a segunda abordagem sobre as questões do género, que moveu o foco de atenção do biológico para o social (Nogueira, 1999). O género deixa de ser entendido como

inato e passa a ser encarado como o resultado de forças sociais e culturais, apreendido através dos processos de modelagem e imitação (Bandura, 1977). As crianças aprendendo a internalizar prescrições no sentido daquilo que é considerado apropriado para ser masculino ou feminino de acordo com as normas da sociedade, formam personalidades e comportamentos genderizados (Nogueira, 1999). Depois de formada a personalidade é concebida como uma característica individual, inerente à pessoa. Assim, a masculinidade e a feminilidade passam a ser características socialmente apreendidas através do desenvolvimento cognitivo e emocional.

Tendo como base esta perspectiva, em 1974, Sandra Bem desenvolve uma nova técnica de medida dos estereótipos e dos papéis de género (BSRI – Bem Sex Role Inventory). Este inventário pretendia anular a oposição entre masculino e feminino e encará-los como duas dimensões independentes que se podem aplicar à mesma pessoa (Saavedra, 2005). Este conceito de androginia define-se pela presença no mesmo indivíduo de traços femininos e masculinos com intensidades diferentes (Bem, 1981).

O maior contributo do conceito de androginia é a ideia de independência entre o sexo biológico e as componentes psicológicas da identidade de género abrindo assim um novo campo aos estudos deste tipo de identidade.

Posteriormente, a teoria do papel social de Alice Eagly (1987) introduz também a ideia das diferenças sexuais como resultado dos papéis sociais que regulam o comportamento das pessoas na vida adulta e que são apreendidas em criança através de processos de socialização.

Apesar da perspectiva centrada na socialização permitir explicar as diferenças de género em função de diferentes grupos e de enfatizar a possibilidade de mudança, não foi isenta de críticas. Uma das mais importantes críticas referentes a

esta abordagem diz respeito ao facto do género estar ao serviço de um controlo social geral, isto é, através da socialização, as raparigas e rapazes aprendem a comportar-se de modos que, na vida adulta mantêm a ordem social estabelecida (Nogueira, 1999).

Embora esta abordagem tivesse enfatizado que o género é apreendido e não inato, continuou a defini-lo em termos de diferença dicotómica, continuando o género a ser encarado como interno e imutável.

Neste contexto surgem alguns trabalhos que pretendem aumentar o conhecimento através da análise de experiências individuais. Centram assim os seus estudos nas próprias mulheres, produzindo conhecimento que consideram verdadeiramente feminino pois estudam exclusivamente as experiências particulares das próprias mulheres (Rose, 1986). Porém estes trabalhos, mais do que negar as diferenças entre os sexos, enfatizam-nas.

É então que se desenvolve a terceira perspectiva sobre as questões do género que é designada por Sandra Harding (1986) como pós-moderna.

Esta nova abordagem recusa a possibilidade de discursos universais e generalistas sobre as mulheres, e focaliza a atenção na construção social das categorias que são usadas para analisar e compreender o mundo social (Nogueira, 1999). Surge assim a possibilidade de encarar o género dentro de diferentes perspectivas (o construcionismo social ou a análise de discurso) que partilham entre si premissas semelhantes.

Nesta nova conceptualização, o género designa todas as formas de construção social, cultural e linguística (quer sejam comportamentais ou psíquicas) implicadas nos processos que diferenciam homens e mulheres (Louro, 2000). Este apela a todas as características (culturais, psicológicas, relacionais e sociais) afirmando, assim, o carácter social do ser feminino e masculino. O termo género,

obriga aqueles e aquelas que o empregam a referirem-se às características atribuídas a cada sexo pela sua cultura e sociedade, chamando a atenção para as diferenças entre as sociedades e momentos históricos.

Assim, tem-se assistido à crescente multiplicação de resultados empíricos que afirmam que homens e mulheres são mais similares do que diferentes na maioria dos traços e competências, com a percepção comum de que se comportam de forma diferente (Nogueira, 1999). Apesar de homens e mulheres poderem ter as mesmas competências, o facto de enfrentarem diferentes circunstâncias e expectativas explica o porquê de tomarem decisões distintas.

2.4. Ansiedade face aos Testes e diferenças de Género

Ao longo dos anos a escola tem sido considerada um local privilegiado de reprodução de assimetrias de género, mas simultaneamente, é visita como um importante local para promover intervenções e mudanças significativas. Assim sendo, as intervenções foram mudando conforme o contexto histórico e o tipo de concepções sobre o género implícitas nas políticas educativas.

O estudo das diferenças e semelhanças no processo de ensino/aprendizagem entre alunos e alunas, torna-se importante de forma a promover uma melhor compreensão do mesmo e direccionar programas educativos para as necessidades reais da população estudantil.

No presente estudo, preocupamo-nos com o facto de os nossos alunos e alunas se terem de confrontar na escola com sucessivas situações que desafiam os seus recursos, sendo por isso mesmo consideradas potencialmente ameaçadoras e

percursoras da ansiedade face aos testes. A pergunta que levantamos é se o facto de ser rapaz ou rapariga poderá interferir na avaliação/percepção dessas mesmas situações como mais ou menos ameaçadoras, e produzir diferenças de género em relação à Ansiedade face aos Testes.

Apesar de não se conhecerem muitos trabalhos que estudem a relação género, ansiedade face aos testes e a realização escolar, a verdade é que os investigadores da área procuram apresentar algum destaque ao género neste processo.

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. Estudos anteriores (Deaux, 1984; Lewis & College, 1987) parecem corroborar esta perspectiva chamando a atenção para o facto de homens e mulheres efectuarem avaliações cognitivas diferenciadas das situações avaliativas, tendendo os homens a perceber uma situação de teste mais como um desafio pessoal do que uma ameaça, e as mulheres, mais uma ameaça que um desafio.

Vários autores assinalam também diferenças de género na experiência de ansiedade: Maccoby e Jacklin (1974) referem que os homens mostram mais frequentemente ansiedade estimulante (facilitadora) e as mulheres mais ansiedade debilitante. Também os estudos de Fontaine (1985) indicam exactamente que as raparigas, comparativamente aos rapazes, manifestam níveis superiores de ansiedade debilitante e inferiores de ansiedade estimulantes face a uma situação avaliativa.

Na mesma linha de pensamento, Lewis e College (1987) relatam que enquanto os homens exibem, nas situações de teste, respostas facilitadoras, as mulheres

tendem a expor comportamentos característicos de pessoas altamente ansiosas como o medo, e a preocupação, a raiva, a baixa auto-estima.

Uma meta-análise de resultados efectuada por Schwarzer (Schwarzer & Seipp, 1996 cit in Zeidner, 1998) de mais de doze estudos independentes demonstrou que as mulheres tinham em média resultados de ansiedade mais elevados do que os homens e que as diferenças se acentuavam mais na componente de emocionalidade do que para a componente preocupação. Estes dados, apontam para que as diferenças de género na Ansiedade face aos Testes se devam essencialmente à componente de emocionalidade.

Em Portugal, um estudo realizado por Bizzaro (1991) junto de uma população portuguesa estudantil entre os 12 e os 15 anos de idade indica que, em termos gerais, as raparigas percebem as situações avaliativas como geradoras de maior stress do que os rapazes. Também Soares (2002), no seu estudo com a população estudantil do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, verificou a clara existência de diferenças de género nas reacções face aos testes, evidenciando a população feminina níveis significativamente mais elevados de preocupação, tensão e sintomas corporais.

Curiosamente, vários estudos têm demonstrado que a Ansiedade face aos Testes em geral e a componente cognitiva em particular tem maior poder de predição da realização escolar dos rapazes (Spielberger, 1980), o que poderia justificar-se pelo facto de frequentemente as raparigas converterem grande parte da sua ansiedade em comportamentos orientados para a realização (Salamé, 1984). De facto, resultados de várias investigações (Cleto, 1998) mostraram que, quando confrontadas com situações stressantes relacionadas com a escola, as raparigas, em comparação com os rapazes, utilizavam com mais intensidade estratégias centradas no problema.

Parece também ser consensual que as mulheres tendem a desenvolver estratégias de coping centradas na emoção e de procura de apoio social com maior frequência do que os homens em situações geradoras de stress (Cleto, 1998; Cleto & Costa, 1996).

Estas diferenças de género podem ser explicadas, segundo vários autores da área (Hill & Sarason, 1966), pela socialização: enquanto que às raparigas é permitido admitirem a ansiedade por se tratar de um traço feminino, aos rapazes é-lhes ensinado que não devem exibir traços “femininos” pois estes não serão socialmente aceites. Tal facto leva-os a admitirem menos ansiedade, embora possam experimentá-la tanto ou mais que as raparigas. Os estudos de Deaux (1984) referem igualmente esta explicação, defendendo que enquanto a reacção da sociedade em relação às mulheres é de suporte e apoio perante manifestações de ansiedade, em relação aos homens é de negação por ir contra a noção de masculinidade.

Assim sendo, as diferenças de género encontradas em relação à ansiedade face aos testes reflectem uma construção social do feminino e do masculino, tornando assim o seu estudo actual e pertinente.

2.5. Breve Síntese

Relativamente às diferenças sexuais vários autores e autoras argumentam que esta pesquisa tem produzido poucos resultados e pouco significativos (Davis & Gergen, 1997). Opondo-se a esta ideia está o trabalho notável de Maccoby e Jacklin de 1974 relativo à análise de cerca de 1400 trabalhos sobre diferenças sexuais (Nogueira, 1999). Nas suas conclusões referem poucas diferenças bem

documentadas, parecendo haver mais evidências de semelhanças do que diferenças entre os sexos.

Assim, assiste-se a duas posições diferentes em relação a dar continuidade à pesquisa das diferenças sexuais. Autoras como Hyde (1994) e Eagly (1994) argumentam a favor da continuação da investigação sobre as diferenças sexuais, embora discordem entre si quanto à importância dos factores biológicos na explicação das mesmas. Outros autores como Hollway (1994) e Crawford (1995) não acreditam que as diferenças sexuais tenham qualquer tipo de “existência”, e por isso não devem ser questionadas.

As razões principais para a continuidade das investigações neste domínio prendem-se acima de tudo com o desaparecimento dos mitos e dos estereótipos sobre as mulheres de forma a propor novos modelos e paradigmas para o estudo da psicologia. A possibilidade dos dados científicos poderem fornecer correcções quer para dogmas feministas, quer para os anti-feministas, representa para Alice Eagly (1994) uma boa razão para dar continuidade aos trabalhos de pesquisa sobre as questões do género. Sugere assim que todos os investigadores e investigadoras apresentem os seus resultados sobre as diferenças sexuais de forma aberta, pois o mais importante não é situar essas diferenças num *continuum*, mas sim a sua interpretação para justificar semelhanças e diferenças (Nogueira, 1999). Essas interpretações, contribuirão para uma melhor compreensão da diversidade humana bem como para alterar a opinião pública afectando o comportamento das pessoas no seu dia-a-dia e também na sua vida familiar, política e social.

Dar continuidade à pesquisa das questões do género é dar continuidade à procura da mudança na esperança de construir um futuro mais justo e mais atento ao respeito pela diversidade humana.

3. ESTUDO EMPÍRICO DA ANSIEDADE FACE AOS TESTES NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

3.1. Introdução

Com o desejo de poder contribuir para a construção de uma análise mais profunda da Ansiedade face aos Testes que permita o delinear de propostas concretas de intervenção no domínio, projectou-se e implementou-se o nosso estudo empírico da Ansiedade face aos Testes nos anos do 3.ºciclo do Ensino Básico.

A segunda parte do presente trabalho é, assim, dedicada ao estudo empírico realizado, encontrando-se subdividida em dois momentos distintos.

O primeiro momento focaliza a conceptualização e metodologia do estudo, isto é, após a introdução à problemática da investigação, são apresentados os objectivos, as hipóteses e a metodologia do trabalho realizado, nomeadamente as características da amostra, o plano de observação utilizado, as variáveis, a descrição e as qualidades psicométricas dos instrumentos de avaliação.

O segundo momento prende-se com a apresentação e discussão dos resultados obtidos na presente investigação.

Finalmente, nas conclusões gerais do estudo apresenta-se o que pretende ser uma reflexão conceptual explicativa/construtiva sobre a abordagem transaccional da Ansiedade face aos Testes e traçam-se tímidos caminhos que se julgam relevantes para a investigação futura neste domínio.

3.2. Problemática da Investigação

O esboço deste trabalho de investigação surgiu no contacto directo com a comunidade educativa e com as solicitações de apoio requeridas pelos docentes e também pela própria população estudantil, para lidar com, o que eles próprios chamam de “ansiedade nos testes”.

Muitos alunos e alunas descrevem que reagem a estas situações de avaliação com “nervosismo”, “suores frios” ou “preocupação”. Alguns alunos e alunas chegam mesmo a atribuir às suas fracas prestações nos testes os elevados níveis de nervosismo que sentiram durante o teste e que os levou a esquecerem-se da matéria que estudaram.

De facto é bastante comum ouvirmos, na sala de professores ou nos corredores da escola, comentários sobre este ou aquele aluno que fica muito “nervoso” antes do teste e que as suas respostas não correspondem verdadeiramente aos seus conhecimentos.

Assim, é ideia comum nas comunidades escolares, que o elevado nível de ansiedade pode comprometer a preparação para os testes e a sua realização, sendo que em casos mais graves pode afastar os alunos e alunas das actividades escolares constituindo, por isso mesmo, uma preocupação para todos os agentes educativos.

Após a revisão literária sobre o fenómeno da Ansiedade face aos Testes, adoptámos, como modelo explicativo da mesma, a abordagem transaccional assumindo assim que a Ansiedade face aos Testes resultaria de um processo de interacção entre factores individuais e situacionais: se por um lado as pessoas mais ansiosas tendem a considerar as situações avaliativas como perigosas e ameaçadoras, sentindo-se incapazes de lidar com elas, por outro lado sabemos

que a Ansiedade face aos Testes poderá ser também considerada como uma resposta à incapacidade sentida face à percepção de perigo.

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

- *Qual a incidência da Ansiedade face aos Testes em alunos do Ensino Básico?*
- *Qual a componente da ansiedade (emocionalidade ou preocupação) com maior peso em situações de avaliação?*
- *A incidência da Ansiedade face aos Testes aumenta ou diminui com a escolaridade?*
- *Existe alguma relação entre o rendimento académico e a Ansiedade face aos Testes, ou seja, terão os alunos e alunas com maior rendimento escolar maior ou menor ansiedade que os restantes alunos?*
- *Existe alguma relação entre a escolaridade dos pais e as vivências de Ansiedade face aos Testes dos filhos e filhas?*
- *O facto de ser rapaz ou rapariga condiciona a forma como a pessoa percebe e/ou avalia as situações de avaliação, influenciando assim os níveis sentidos de Ansiedade face aos Testes?*

A abordagem transaccional da Ansiedade face aos 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 face aos Testes, perspectivada como resultante de uma associação estreita entre factores individuais e situacionais no contexto escolar do 3.º ciclo do Ensino Básico. Tal implica recolher informações sobre a incidência do construto e sobre a sua relação com algumas variáveis, mais especificamente: o ano de

escolaridade, a idade, o rendimento académico, o número de reprovações, o nível de escolaridade dos pais e ainda o género. Esta última, chamou-nos especial atenção, uma vez que na literatura tem-se assistido ao incremento do interesse pelas diferenças associadas às questões de género.

3.3. Hipóteses de Trabalho

De acordo com os objectivos acima referenciados e não perdendo de vista todos os conhecimentos que advêm da revisão da literatura sobre a Ansiedade face aos Testes, estruturamos a parte empírica do presente trabalho com base em 5 hipóteses, a saber:

H1 – *Nos alunos e alunas do 3.º ciclo do Ensino Básico, verifica-se um aumento do nível médio da Ansiedade face aos Testes ao longo da escolaridade;*

H2 – *Maiores níveis de Ansiedade face aos Testes estão relacionados com o número de reprovações;*

H3 – *Maiores níveis de Ansiedade face aos Testes estão relacionados com baixos rendimentos académicos;*

H4 – *Os mais elevados níveis de Ansiedade face aos Testes estão associados aos alunos e alunas filhos de pais e mães com escolaridade elevada;*

H5 – *As raparigas apresentam maiores níveis de Ansiedade face aos Testes do que os rapazes;*

H6 – *A componente emocionalidade da ansiedade tem mais expressividade nas raparigas.*

3.4. Definição das Variáveis

De acordo com o nosso esboço de investigação, apresentado anteriormente, as variáveis independentes consideradas neste estudo são o ano de escolaridade, a idade, o rendimento académico, o número de reprovações, o sexo e ainda o nível de escolaridade dos pais. Os dados relativos a estas variáveis foram recolhidos, junto dos alunos e alunas participantes no estudo, através do preenchimento da Ficha de Identificação (F.I.) (cif. Anexo 1).

Como variável dependente definimos a Ansiedade face aos Testes, com a qual cruzamos as restantes variáveis independentes. Esta é avaliada através do Questionário de Ansiedade face aos Testes (QAT) (Rosário & Soares, 2004) (cf. Anexo 2).

3.5. Descrição da Amostra

A amostra considerada para o presente estudo é constituída por 1310 estudantes portugueses de ambos os sexos, oriundos de cinco escolas dos distritos do Porto e Braga que frequentaram no ano lectivo de 2005/2006 o 3.º ciclo do Ensino Básico.

A descrição da amostra em função do sexo é apresentada no quadro n.º1. Poder-se-á dizer que em relação a esta variável, a amostra é bastante equilibrada, embora o sexo feminino seja ligeiramente superior ao sexo masculino. Da análise do quadro n.º1, podemos verificar que 663 sujeitos são do sexo feminino o que corresponde a 50,61 % do total dos participantes no presente estudo. Também em relação aos anos de escolaridade não se registam diferenças acentuadas em

relação ao sexo, distribuindo-se os rapazes e as raparigas de forma uniforme pelos respectivos anos do 3.º ciclo do Ensino Básico.

Quadro n.º 1: Descrição da amostra em função do sexo e do ano de escolaridade.

		Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
Ano de Escolaridade	7.ºano	207 (50,1%)	206 (49,8%)	413 (31,5%)
	8.ºano	205 (47,1%)	230 (52,8%)	435 (33,2%)
	9.ºano	235 (50,8%)	227 (49,1%)	462 (35,2%)
Total da amostra		647 (49,3%)	663 (50,6%)	1310 (100,0%)

Dando continuidade à descrição dos participantes no presente estudo, apresentamos em seguida a sua caracterização tendo em conta as variáveis ano de escolaridade e também a idade (quadro n.º2).

Quadro n.º 2: Descrição da amostra em função do ano de escolaridade e da idade dos participantes.

		Idade						Total	
		11	12	13	14	15	16		17
Ano de escolaridade	7.ºano	2 (0,4%)	279 (67,7%)	94 (22,8%)	28 (6,8%)	9 (2,1%)	0	0	412 (31,5%)
	8.ºano	0	2 (0,4%)	311 (71,6%)	100 (23,0%)	16 (3,6%)	5 (1,1%)	0	434 (33,2%)
	9.ºano	0	0	1 (0,2%)	280 (60,61%)	127 (27,4%)	39 (8,4%)	15 (3,3%)	462 (35,3%)
Total		2 (0,1%)	281 (21,4%)	406 (35,1%)	408 (31,19%)	152 (11,6%)	44 (3,3%)	15 (1,1%)	1308 100,0%

Em relação à distribuição dos diferentes participantes pelos 3 anos que incluem o 3.ºciclo do Ensino Básico, também podemos afirmar que esta é bastante equilibrada sendo que no 9.º ano de escolaridade existe um maior número de alunos e alunas representando 35,3% dos participantes no estudo.

Como podemos constatar, a idade dos participantes oscila entre o mínimo de 11 anos (2 sujeitos) e o máximo 17 anos (15 sujeitos), aproximando-se a média dos 13 anos ($M=13,4$; $DP=1,12$). É assim possível concluir que nos três anos de escolaridade do 3.º ciclo do Ensino Básico, a maioria dos alunos apresenta idades ajustadas ao ano escolar que frequenta.

A síntese de toda a informação relativa à descrição da amostra deste estudo, permite concluir que os participantes que constituíram a nossa amostra estão equitativamente distribuídos pelos dois sexos e a sua distribuição pelos anos de escolaridade está de acordo com a sua faixa etária.

Obteve-se assim um grupo de participantes que, embora não represente, de algum modo espelha a heterogeneidade da população estudantil de Portugal, que frequenta o 3.º ciclo do Ensino Básico.

3.6. Medidas e Instrumentos de Avaliação

Estão referenciados na literatura um elevado número de instrumentos de medida da Ansiedade face aos Testes (Zeidner, 1998), que se subdividem em três tipos: psicológicos, fisiológicos e comportamentais.

De forma a servir os objectivos do presente trabalho de investigação, após uma pesquisa pormenorizada sobre os instrumentos existentes adaptados à população portuguesa, optou-se pela escolha do Questionário de Ansiedade face aos Testes (QAT) de Pedro Rosário e Serafim Soares (2004) (cf. Anexo2). Este questionário foi desenvolvido de raiz, no entanto, está ancorado no racional teórico sugerido por Spielberger e colaboradores (Spielberger, 1980, 1983).

O QAT destina-se a avaliar a Ansiedade face aos Testes dos alunos e alunas que frequentam o 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. Os itens que o constituem reportam à forma como os alunos e alunas geralmente enfrentam as situações de avaliação, tendo em conta duas sub-escalas: “Preocupação” e “Emocionalidade”. Para cada uma destas dimensões existem cinco itens formulados sob a forma de afirmações comportamentais, para os quais existem 5 possibilidades de resposta (Nunca/Raramente/Às vezes/ Frequentemente/Sempre), apresentadas numa escala de *likert* de cinco pontos. A atribuição da cotação às respostas dadas varia entre 1 e 5 pontos, sendo estas cotadas directamente.

A análise factorial exploratória do QAT revela a existência de dois factores explicativos do construto Ansiedade face aos Testes referentes às dimensões “Tensão” e “Pensamentos em Competição”. Como se apresenta no quadro n.º3, o primeiro factor “Tensão” satura os itens 1, 2, 3, 4 e 5 respectivamente com os seguintes pesos: 0,73; 0,73; 0,85; 0,77 e 0,60. Este factor explica 30,01% da variância total. O segundo factor, denominado “Pensamentos em competição”, engloba os itens 6, 7, 8, 9 e 10 respectivamente com os seguintes pesos: 0,59; 0,70, 0,68; 0,63 e 0,49. Este factor explica 21,1% da variância total. Devido ao formato *likert* dos itens, o cálculo da consistência interna, que procura analisar em que medida os itens que compoem o teste se apresenta como um todo homogéneo, foi realizado a partir da determinação do *Alpha de Cronbach*. Assim, a análise de consistência interna para o conjunto de itens do QAT, revela valores robustos (tensão $\alpha= 0,81$ e Pensamentos em competição $\alpha= 0,67$).

As análises estatísticas efectuadas às escalas do QAT revelam valores de adequação para o índice de Kaiser-Meyer-Olkin de 0,86. Assim sendo, o QAT revela características métricas que o confirmam como um instrumento fiável para avaliar a Ansiedade face aos Testes.

Quadro n.º 3: Estrutura factorial do Questionário de Ansiedade face aos Testes.

	Factores	
	1	2
AnsT3	,845	
AnsT4	,768	
AnsT1	,730	
AnsT2	,730	
AnsT5	,608	
AnsPC7		,704
AnsPC8		,685
AnsPC9		,634
AnsPC6		,597
AnsPC10		,487

Com o objectivo de recolher os dados pessoais de cada aluno e aluna, nomeadamente no que se refere às informações sobre as variáveis independentes: o sexo, o rendimento académico, o número de reprovações, a idade e a escolaridade dos pais, elaborou-se uma Ficha de Identificação – F.I. (cf. Anexo1), que foi preenchida pela própria pessoa.

Para cada uma das variáveis existe uma questão concreta que pretende avaliar as informações necessárias à sua caracterização. Assim, a idade é conferida através da indicação da mesma no momento do preenchimento da respectiva ficha; o rendimento académico é determinado pela indicação das notas obtidas, no final do 1.º período do ano lectivo, às disciplinas de Português e de Matemática; o número de retenções é dado através da indicação das vezes que o aluno ou aluna ficou retido ao longo do seu percurso na escola; o sexo é determinado pela indicação de feminino (F) ou masculino (M) e a escolaridade dos pais foi atribuída através da indicação das respectivas habilitações literárias.

3.7. Procedimento

Os dois instrumentos referidos (QAT e FI) foram administrados colectivamente nos diferentes grupos turma entre os meses de Janeiro e Fevereiro de 2006, em ambiente natural (sala de aula) durante um tempo lectivo de 90 minutos. A permissão à sua administração foi solicitada previamente junto dos respectivos conselhos executivos das cinco escolas contactadas dos distritos do Porto e Braga.

Foi explicado aos participantes que a investigação se destinava a analisar e compreender melhor as questões relacionadas com a Ansiedade face aos Testes. Foi ainda reforçada a importância dos resultados para a formulação de futuros projectos de investigação e para a implementação de programas de apoio aos alunos e alunas neste domínio.

Posteriormente, foi solicitado que todos respondessem aos questionários com seriedade tendo sido assegurado que as suas respostas seriam estritamente confidenciais. A administração dos questionários foi sempre efectuada por uma única pessoa (a responsável pela investigação).

De um modo geral, os participantes responderam aos questionários de uma forma bastante interessada, não se tendo verificado qualquer recusa em colaborar.

Para realizar a análise estatística dos resultados obtidos, recorreremos ao programa informático SPSS (versão 14.0 para Windows). Utilizamos a análise da variância ANOVA de modo a verificar as associações existentes entre as variáveis que pretendemos estudar.

3.8. Apresentação e Análise dos Resultados

No seguimento do nosso projecto iremos apresentar os resultados obtidos de acordo com as hipóteses de investigação que levantamos para o nosso estudo. Assim, seguidamente, para cada hipótese formulada apresentaremos os resultados inerentes, procedendo à respectiva análise dos mesmos.

- Ano de Escolaridade

A primeira hipótese (H1) que levantamos pretende clarificar o comportamento da Ansiedade face aos Testes ao longo da escolaridade. Para a testarmos, cruzamos os dados que recolhemos da Folha de Identificação relativos à identificação do ano de escolaridade que cada participante frequenta no ano lectivo de 2005/2006 e as suas respectivas respostas ao QAT.

Assim sendo, cruzando a Ansiedade face aos Testes com o ano de escolaridade, podemos verificar, através dos dados apresentados, que esta variável revela um impacto significativo na componente de pensamentos em competição (PC), [F (2, 1292) = 3,15; p = 0,043], (cif. figura 6).

No entanto, não se encontram diferenças significativas de níveis de Ansiedade face aos Testes nos três anos no que diz respeito à dimensão de tensão (AnST) [F (2, 1304) = 0,287; p = 0,751] (cif. figura 5).

Ano	N	Média	D.P.
7.ºano	411	13,1	4,5
8.ºano	435	13,1	4,1
9.ºano	461	12,9	4,0
Total	1307	13,0	4,2

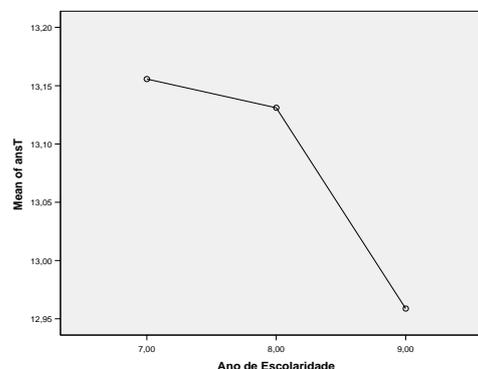


Figura n.º5: Análise das médias e desvio padrão da Ansiedade face aos Testes, dimensão Tensão (T), por ano de escolaridade.

Ano	N	Média	D.P.
7.ºano	409	12,6	4,1
8.ºano	431	12,8	4,0
9.ºano	459	12,1	3,8
Total	1299	12,5	4,0

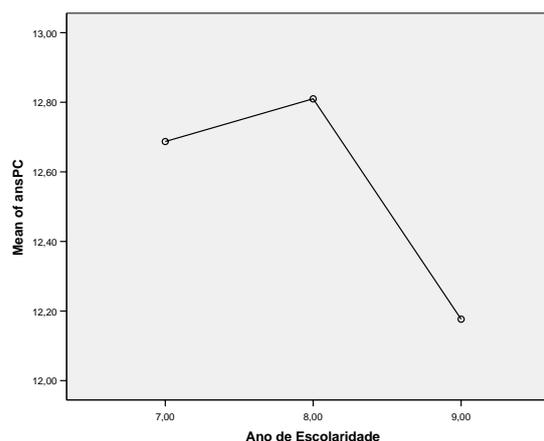


Figura n.º6: Análise das médias e desvio padrão da Ansiedade face aos Testes, dimensão Pensamentos em Competição (PC), por ano de escolaridade.

Analisando a Ansiedade face aos Testes total, [F (2, 1294) = 1,835; p = 0,160] (cif. figura 7), verificamos que esta aumenta ligeiramente do 7.º ano de escolaridade para o 8.º ano de escolaridade, apresentando posteriormente um decréscimo no 9.º ano de escolaridade, tal como afirmou Soares (2002) nos seus trabalhos. No entanto estes resultados não são estatisticamente significativos na nossa amostra.

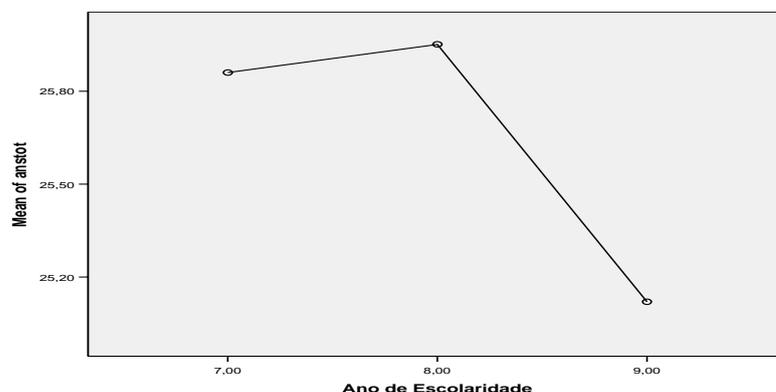


Figura n.º7: Média da Ansiedade face aos Testes Total (AnsTot) ao longo dos três anos do 3.º ciclo do ensino Básico.

No nosso estudo verificamos a existência de um decréscimo da Ansiedade total face aos Testes no final do 3.º Ciclo do Ensino Básico. Este decréscimo pode estar relacionado, como explica Cruz (1987), com o contributo da escolaridade para a

avaliação que os alunos fazem das suas competências em situações de avaliação. No entanto note-se que a literatura não apresenta resultados conclusivos.

O ligeiro aumento, da Ansiedade face aos Testes no início do 3.º ciclo do Ensino Básico pode ser explicado, como refere Rosário e Soares (2003) pelas dificuldades inerentes à adaptação a um novo ciclo de ensino (currículo diferente, maior número de disciplinas e professores), pela crescente exigência dos docentes e pela complexidade das novas tarefas propostas. A associação da Ansiedade face aos Testes e o ano de escolaridade, na nossa amostra, não é significativa o que indica não ser o ano de escolaridade que contribui para o decréscimo da Ansiedade face aos Testes ao longo da escolaridade. No entanto, tal não é verdade em relação à componente dos pensamentos em competição cuja relação com a Ansiedade face aos Testes se mostrou significativa.

Tendo em conta os resultados da nossa amostra e evocando a nossa primeira hipótese de investigação (H1), que pretendia clarificar o comportamento da Ansiedade face aos Testes ao longo da escolaridade, podemos concluir que se verifica um ligeiro aumento desta no início do 3.º ciclo do Ensino Básico (7.º ano de escolaridade), ocorrendo um decréscimo da mesma nos anos de escolaridade seguintes. Existem dados estatisticamente significativos que indicam que tal aconteça em relação aos pensamentos de competição, uma das componentes da Ansiedade face aos Testes. Em relação à outra componente da ansiedade, a emocionalidade, apesar de não existirem dados significativamente significativos que reforcem esta posição, na nossa amostra identificam-se sinais de conformidade com a mesma.

- Numero de Reprovações e Rendimento Académico

Com o objectivo de estudar a relação entre a Ansiedade face aos Testes, o rendimento académico e o número de reprovações na população estudantil do 3.º ciclo do Ensino Básico, redigimos as nossas, segunda e terceira hipóteses de trabalho, sugerindo que os maiores níveis de Ansiedade face aos Testes estão relacionados com os baixos rendimentos académicos e com o número de reprovações escolares.

Para identificarmos o número de reprovações no percurso académico, os participantes indicaram na Ficha de Identificação (cif. Anexo1) o n.º total de reprovações ao longo do seu percurso escolar. No quadro n.º4 está patente o número de reprovações dos alunos e das alunas da nossa amostra.

		Número de reprovações				Total
		0	1	2	3	
Ano de Escolaridade	7.º ano	343	42	24	4	413
	8.º ano	381	35	15	3	434
	9.º ano	343	72	40	5	460
Total		1067(81,5 %)	149 (11,4%)	79(6,0%)	12 (0,9%)	1307

Quadro n.º 4: Descrição da amostra do número de reprovações em função do ano de escolaridade.

Como se pode ler no quadro n.º4, a maioria dos alunos e alunas da nossa amostra nunca ficou retido (81,5 %) ao longo do seu percurso escolar. Dos restantes, 11,4 % ficaram retidos uma vez, 6,0% duas vezes e 0,9% referem três vezes. Cruzando a Ansiedade face aos Testes total com o número de reprovações, podemos verificar, através dos dados apresentados na figura 8, que esta variável apresenta um impacto significativo no nível total da Ansiedade face aos Testes exibida pelos alunos e alunas do 3.º ciclo do Ensino Básico [$F(3, 1290) = 4,461$; $p = 0,004$] (cf. figura 8).

Assim sendo, podemos constatar que a média da Ansiedade face aos Testes é mais elevada nos alunos com uma retenção do que nos alunos sem retenções, verificando-se depois um decréscimo à medida que aumentam o número de retenções.

Tal facto confirma a nossa segunda hipótese (H2), que associava os maiores níveis de ansiedade com o número de retenções. Verifica-se assim, que ocorre um aumento da Ansiedade face aos Testes nos estudantes com uma reprovação, porém esta diminui quando existe mais de uma retenção no percurso escolar da pessoa.

Note-se que a literatura (Covington, 1986) converge na ideia de que as histórias de insucesso escolar podem explicar um aumento da Ansiedade face aos Testes. Os insucessos repetidos podem gerar um aumento dos sentimentos de ameaça e por isso mesmo o desenvolvimento da Ansiedade face aos Testes (Soares, 2002).

Porém, na nossa amostra, a primeira retenção parece funcionar como geradora de maior nível de Ansiedade face aos Testes, pois a pessoa ainda investe na tarefa e alimenta as expectativas elevadas em relação ao seu desempenho académico, pelo que a situação avaliativa constitui uma ameaça maior. A partir da segunda retenção, as expectativas da pessoa em relação ao seu desempenho académico baixam, o investimento na tarefa também e a situação teste deixa de se apresentar como ameaçadora, passando a ser encarada como mais uma situação escolar de insucesso.

Estes dados reportam-nos para as implicações práticas da sempre difícil decisão de reter um aluno ou aluna. A verdade é que a história repetida de insucessos escolares em nada contribui para a recuperação dos/as estudantes, antes pelo contrário, estes investem cada vez menos nas tarefas académicas e encaram as situações de avaliação como apenas mais uma actividade escolar que

não lhes provoca qualquer tipo de manifestações de ansiedade. As primeiras experiências de insucesso constituem um desafio levando os estudantes a investirem ainda mais na tarefa pois confiam na recuperação escolar, no entanto, as repetidas retenções têm um efeito contrário, levando ao desinvestimento total dos/as estudantes nas tarefas académicas.

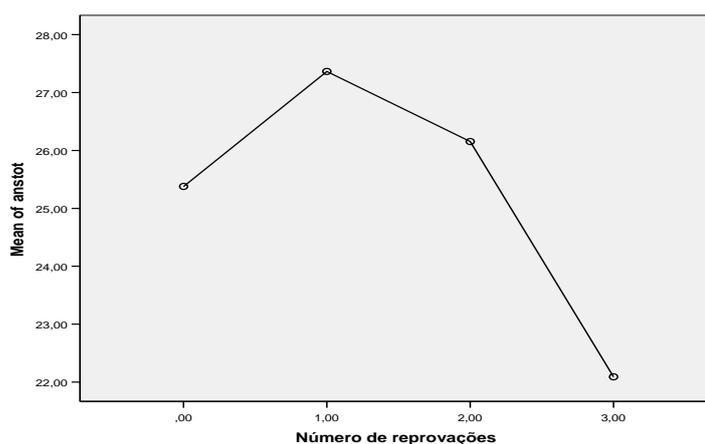


Figura n.º8: Gráfico de análise da Ansiedade Total face aos Testes (AnsTot) em relação ao número de retenções.

No que se refere à dimensão Tensão, a associação com o número de reprovações é estatisticamente significativa [$F(3, 1300) = 6,818; p = 0,00$] (cf. figura 9). De facto, analisando na figura n.º9 os níveis da dimensão tensão dos alunos e alunas que nunca reprovaram ($M=12,90; DP=4,21$) com os que têm uma reprovação ($M=14,31; DP=4,06$) verificamos que estes aumentam ligeiramente.

Comparando depois os valores da dimensão tensão nos sujeitos com três retenções ($M=10,41; DP=3,52$), verificamos que estes decrescem consideravelmente em relação aos primeiros.

N.º retenções	N	Média	D.P.
0 vezes	1065	12,9	4,2
1 vez	148	14,3	4,0
2 vezes	79	13,5	4,4
3 vezes	12	10,4	3,5
Total	1304	13,0	4,2

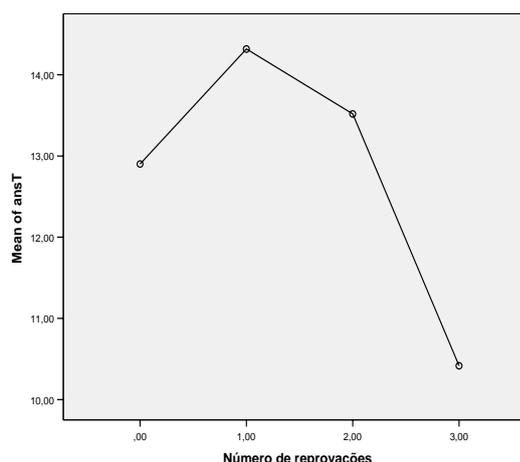


Figura n.º9: Análise das médias e desvio padrão da dimensão Tensão (T), por número de retenções.

Estes resultados vão em linha ao descrito na literatura por Spielberger e Vagg (1995), que sugeriram que a dimensão tensão é a responsável pela activação dos pensamentos de competição, sendo estes os que estão mais intimamente associados aos resultados escolares. Zeidner (1990) contrapõe, referindo que os pensamentos em competição estão mais associados à diminuição dos resultados escolares, o que não se confirma no estudo da presente amostra.

Em relação à componente de pensamentos em competição, podemos constatar que a sua associação com o número de reprovações não é estatisticamente significativa [$F(3, 1292)=1,22; p=0,298$].

De facto, se analisarmos os resultados apresentados na figura n.º10, verificamos que os níveis da dimensão de pensamentos em competição dos alunos e alunas que nunca reprovam ($M=12,48; DP=4,03$) com os dos que reprovam uma vez ($M=13,02; DP=3,91$), duas vezes ($M=12,65; DP=3,63$) são bastante similares, verificando-se apenas um decréscimo em relação aos alunos que reprovaram três vezes ($M=11,18; DP=4,60$).

N.º retenções	N	Média	D.P.
0 vezes	1058	12,4	4,03
1 vez	149	13,0	3,91
2 vezes	78	12,6	3,63
3 vezes	11	11,1	4,60
Total	1296	12,54	4,00

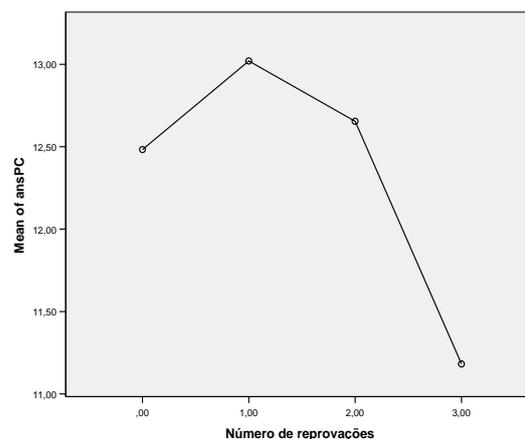


Figura n.º10: Análise das médias e desvios padrão da Ansiedade face aos Testes, dimensão Pensamentos em Competição (PC), por número de retenções.

A literatura (Naveh- Benjamin & Guez, 2000; Tobias, 1992) converge na ideia de que os/as estudantes com elevados níveis de pensamentos em competição vêem a qualidade das suas realizações escolares ser prejudicada pela natureza das suas cognições que os afastam da tarefa, dispersando a atenção e concentração.

Apesar de este facto estar descrito na literatura, na nossa amostra não é possível observar uma associação entre a variável número de reprovagens e a dimensão pensamentos em competição, uma vez que não se encontram diferenças estatisticamente significativas.

Assim sendo, e olhando para a nossa H2, que associava a Ansiedade face aos Testes com o número de reprovagens, podemos confirmá-la. Nos seus trabalhos Soares (2002), afirma que o número de reprovagens não tem impacto na Ansiedade face aos Testes, no entanto, os resultados do nosso estudo revelam que os alunos com maior número de reprovagens são os que apresentam menores níveis de Ansiedade face aos Testes, indicando a existência de uma relação entre o número de retenções e a Ansiedade face aos Testes.

Este facto remete-nos para a questão da utilidade das sucessivas retenções no Ensino Básico do nosso país. A verdade é que reter um estudante várias vezes ao longo do seu percurso escolar não se apresenta como uma solução viável para o recuperar, antes pelo contrário, um aluno ou aluna que vê o seu percurso escolar repleto de insucessos, deixa de encarar as situações de avaliação como um desafio e passa a olhá-las como parte integrante do seu próprio insucesso, não se orientando para a tarefa. Se ao princípio a primeira retenção parece poder constituir um ponto de viragem na atitude do estudante, a partir da segunda retenção, o desinteresse e a indiferença instalam-se fortemente. Parece-nos assim importante o nosso sistema de ensino olhar de forma diferente para o insucesso dos alunos, para que este seja o ponto de partida para o interesse e motivação escolar.

De forma a analisar o rendimento académico, foi considerada a variável independente que indica as notas obtidas no final do 1.º período do ano lectivo de 2005/2006 às disciplinas de Matemática e de Português. Para tal, na ficha de identificação (FI) pedíamos aos participantes que indicassem a nota que foi publicada na pauta referente a cada uma das disciplinas mencionadas. Esta varia entre o nível 1 (um) - mais baixo - e o nível 5 (cinco) - mais elevado.

A variável rendimento académico das disciplinas curriculares de Português e de Matemática., foi obtida através da indicação directa da respectiva classificação obtida no 1.º período do ano lectivo 2005/2006. A escolha destas duas disciplinas prendeu-se ao facto de serem consideradas disciplinas nucleares da aprendizagem, as quais são alvo, actualmente, de exame nacional no final do 3.º ciclo do Ensino Básico, e também porque são habitualmente as mais estudadas em relação às questões de género.

Os quadros n.º5 e n.º6 indicam-nos a variação das notas obtidas pelos alunos nas disciplinas seleccionadas em função dos anos de escolaridade.

Quadro n.º 5: Descrição da amostra em função das notas à disciplina de Matemática.

		Notas de Matemática				Total
		2	3	4	5	
Ano de Escolaridade	7.ºano	89	150	117	46	402
	8.ºano	115	157	123	28	423
	9.ºano	198	154	77	29	458
Total		402 (31,3%)	461 (35,9%)	317 (24,7%)	103 (8,1%)	1283

Quadro n.º 6: Descrição da amostra em função das notas à disciplina de Português.

		Notas de Português				Total
		2	3	4	5	
Ano de Escolaridade	7.ºano	69	179	125	29	402
	8.ºano	85	193	122	30	430
	9.ºano	99	241	87	31	458
Total		253 (19,7 %)	613 (47,5 %)	334 (25,9%)	90 (6,9%)	1290

Como podemos verificar, uma grande percentagem dos/as estudantes possuem um desempenho escolar positivo, sendo as notas obtidas à disciplina de Português mais positivas que as de Matemática. Podemos ainda constatar que é, sem dúvida alguma, o 9.ºano de escolaridade que apresenta maior número de estudantes com rendimento escolar positivo em relação às duas disciplinas consideradas.

Cruzando as notas da disciplina de Matemática com a Ansiedade total face aos Testes podemos verificar que a sua associação apresenta valores significativos, [F (3, 1270) = 16,39; p= 0,00], o que indica a existência de uma relação directa entre os resultados obtidos pelos estudantes na disciplina de Matemática e a Ansiedade face aos Testes. O mesmo, podemos afirmar quanto às duas

componentes, tensão: [F (3, 1279) = 16,39; p = 0,00] e pensamentos em competição [F (3, 1272) = 7,43; p = 0,00].

Analisando a figura 11, concluímos que os alunos e alunas que alcançam resultados mais elevados na disciplina de Matemática (nível de “quatro” e “cinco”) são os que exibem valores mais baixos de Ansiedade face aos Testes (Nível 4: M=23,7; DP=6,2 e Nível 5: M=24,1; DP=7,1). Os/as estudantes com nível negativo (“dois”), revelam ser os que exibem maiores valores de Ansiedade face aos Testes (M=27,3; DP=7,2).

Notas	N	Média	D.P.
2	397	27,3	7,2
3	455	25,7	7,1
4	317	23,7	6,2
5	102	24,1	7,1
Total	1271	25,6	7,1

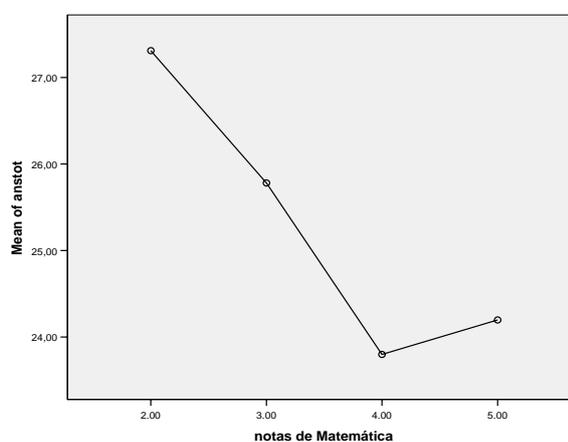


Figura n.º11: Análise das médias e desvios padrão da Ansiedade Total face aos Testes (AnsTot) em relação às notas da disciplina de Matemática.

Estes resultados estão de acordo com o que é referido na literatura da área (Soares, 2002; Zeidner & Nevo, 1992). Com efeito, a evidência parece reforçar a ideia de que os elevados níveis de Ansiedade face aos Testes exercem um efeito negativo na realização escolar. O facto de os/as estudantes com níveis “dois e “três” exibirem os valores mais elevados 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.

Estes resultados estão de acordo com a literatura (Zeidner & Nevo, 1992) que converge na ideia de que níveis de Ansiedade face aos Testes elevados exercem um efeito devastador na realização escolar, especialmente nas tarefas complexas e com limites apertados de tempo para as concluir.

Os valores da dimensão Tensão, que a literatura sugere ser a que contribui mais para os níveis de Ansiedade face aos Testes (Hembree, 1988; Spielberger, Gonzalez & Fletcher, 1979), também são decrescentes.

Observando a figura 12, podemos constatar que os também os alunos e alunas com nível “dois” apresentam os níveis mais elevados, em relação à dimensão tensão (M=14,1; DP=4,2).

Notas	N	Média	D.P.
2	400	14,1	4,2
3	461	13,1	4,3
4	317	11,9	3,7
5	102	12,1	4,3
Total	1280	13,0	4,2

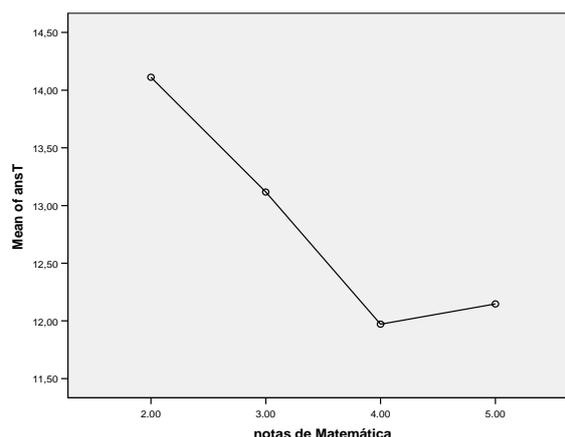


Figura n.º12: Análise das médias e desvios padrão da dimensão Tensão (T) em relação às notas da disciplina de Matemática.

Em relação aos pensamentos em competição, estes seguem o mesmo padrão que os anteriores, ou seja, igualmente descendentes.

Como podemos verificar, na figura 13, os/as estudantes com o nível “dois”, exibem os valores mais elevados (M=13,1; DP=4,1), seguindo-se os alunos e as alunas com os níveis “três” (M=12,6; DP=4,0), “quatro” (M=11,8; DP=3,6), e “cinco” (M=12,0; DP=3,9), sofrendo estes últimos, um ligeiro aumento.

Notas	N	Média	D.P.
2	399	13,1	4,1
3	455	12,6	4,0
4	317	11,8	3,6
5	102	12,0	3,9
Total	1273	12,5	4,0

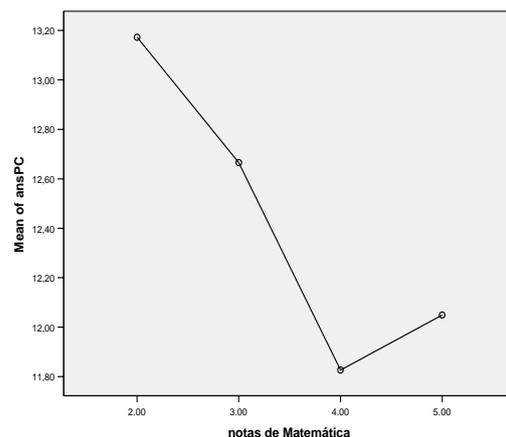


Figura n.º13: Análise das médias e desvios padrão da dimensão Pensamentos em Competição (PC) em relação às notas da disciplina de Matemática.

Em termos comparativos, verificamos que os valores das dimensões Tensão ($M=12,1$; $DP=4,3$), e Pensamentos em Competição ($M=12,0$; $DP=3,9$), são semelhantes para os alunos com nível “cinco”, o que sugere que estes se preparam para as situações de avaliação com baixa tensão emocional, o que se reflecte num nível similar de pensamentos em competição.

Por outro lado, os alunos com nível “dois”, isto é, resultados negativos, apresentam valores de tensão ($M=14,1$; $DP=4,2$) mais elevados do que de pensamentos em competição ($M=13,1$; $DP=4,1$). Tal facto parece ir de encontro ao sugerido por Spielberger (1980), de que a dimensão tensão promoveria os pensamentos em competição, devendo os níveis elevados, nesta dimensão, estar estreitamente relacionados, de forma negativa com a qualidade da realização escolar.

Estes resultados podem estar relacionados, entre outras razões, com a dificuldade dos estudantes lidarem com uma disciplina de Matemática, percebida geralmente como particularmente “difícil”, e por isso ameaçadora.

No que diz respeito à análise referente à associação existente entre a Ansiedade face aos Testes e o rendimento académico da disciplina de Português, podemos observar igualmente a existência de uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis [$F(3, 1277) = 11,74; p = 0,00$].

Como podemos verificar através da leitura da figura 14, os/as estudantes que obtiveram nível “cinco” ($M=23,3; DP=6,7$), revelam níveis de Ansiedade face aos Testes mais baixos do que os que apresentam nível “dois” à disciplina de Português ($M=27,5; DP=7,6$).

Notas	N	Média	D.P.
2	250	27,5	7,6
3	609	25,7	6,7
4	330	24,5	7,0
5	89	23,3	6,7
Total	1278	25,6	7,0

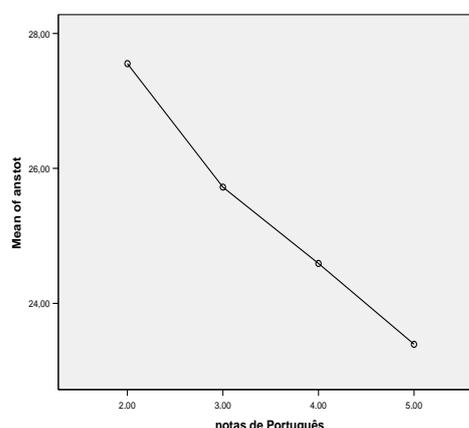


Figura n.º14: Análise das médias e desvios padrão da Ansiedade Total face aos Testes (Anstot) em relação às notas da disciplina de Português.

Podemos dizer o mesmo no que diz respeito às duas dimensões do construto Ansiedade: tensão [$F(3, 1286) = 12,73; p = 0,00$] e pensamentos em competição [$F(3, 1279) = 5,55; p = 0,01$], isto é, que ambos os valores são igualmente decrescentes, tal como se verificou com a disciplina de Matemática.

No que se refere aos valores da dimensão tensão, constatamos, na figura 15, que decrescem à medida que os resultados escolares melhoram. Os/as estudantes que obtiveram nível “dois” à disciplina de Português apresentam valores de tensão ($M=14,1; DP=4,3$) mais elevados do que os alunos que obtiveram nível “três”

(M=13,1; DP=4,0). Os alunos com nível “quatro” (M=12,4; DP=4,0) e “cinco” (M=11,4; DP=4,0) são os que apresentam valores mais baixos.

Notas	N	Média	D.P.
2	252	14,1	4,3
3	613	13,1	4,0
4	333	12,4	4,1
5	89	11,4	4,0
Total	1287	13,0	4,2

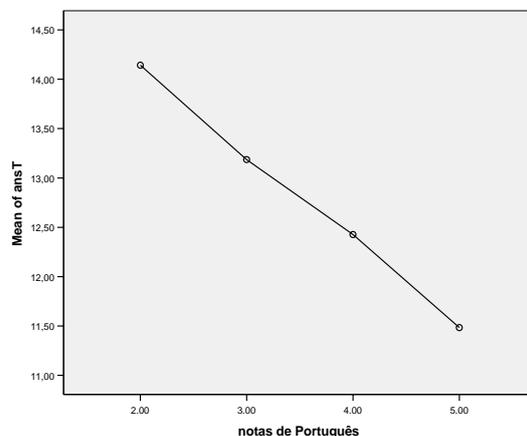


Figura n.º15: Análise das médias e desvios padrão da dimensão Tensão (T) em relação às notas da disciplina de Português.

O padrão dos pensamentos em competição exibido pelos alunos e alunas são também progressivamente decrescentes, como se observa na figura 16: “dois” (M=13,3; DP=4,1); “três” (M=12,5; DP=3,9); “quatro” (M=12,1; DP=3,9) e “cinco” (M=11,9; DP=3,6).

Notas	N	Média	D.P.
2	251	13,3	4,1
3	609	12,5	3,9
4	331	12,1	3,9
5	89	11,9	3,6
Total	1280	12,5	4,0

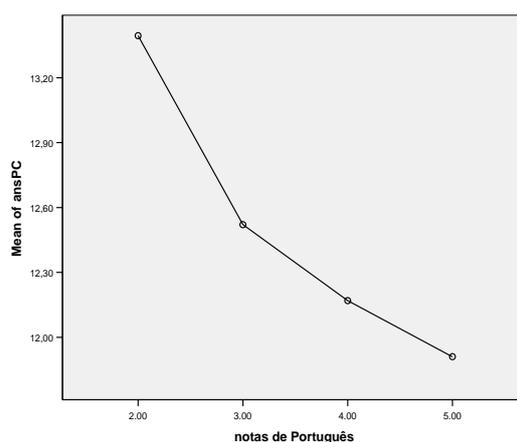


Figura n.º16: Análise das médias e desvios padrão da dimensão Pensamentos em Competição (PC) em relação às notas da disciplina de Português.

Globalmente podemos considerar que estes resultados são sensivelmente os mesmos que os obtidos face à disciplina de Matemática. E também, comparativamente, parece que os alunos com nível negativo à disciplina de Português (“dois”) apresentam valores médios mais elevados na dimensão Tensão ($M=14,1$) do que na dimensão pensamentos em competição ($M= 13,3$) o que reforça a ideia de ser a dimensão tensão a contribuir de forma mais acentuada para os níveis de Ansiedade face aos Testes nas situações de avaliação.

Porém, apesar de na literatura surgir recorrentemente que a dimensão pensamentos em competição está mais estreitamente relacionada com o rendimento académico, as evidências empíricas são pouco consistentes, daí que pensamos que estes resultados deveriam ser alvo em futuras investigações de um estudo mais alargado através de entrevistas que visem uma análise qualitativa para melhorar a compreensão e explicação dos mesmos.

Tendo em conta estes resultados, podemos dizer que confirmamos a nossa hipótese de investigação H3, que afirmava que os maiores níveis de Ansiedade face aos Testes estão relacionados com os baixos rendimentos académicos. A nossa amostra indica que quem sente maior Ansiedade face aos Testes são as/os estudantes cujos desempenhos escolares estão nos patamares médio e baixo de desempenho (níveis “dois” e “três”) e que por consequência podem subir ou descer mediante um bom ou mau desempenho numa situação de avaliação.

- ***Escolaridade do pai e da mãe***

A nossa quarta hipótese (H4) pretende confirmar se os níveis de Ansiedade face aos Testes elevados se associam aos alunos e alunas, filhos de pais e mães com

escolaridade elevada. A variável escolaridade do pai e da mãe foi obtida através da Ficha de Identificação – F.I. (cf. Anexo1) através da indicação das habilitações dos/as encarregados de educação pelo preenchimento de um quadro, onde se pretendia que os alunos e alunas indicassem as habilitações escolares, isto é, até que ano o seu pai e a sua mãe estudaram e também a profissão de cada um.

Os quadros n.º7 e n.º8 indica-nos os diferentes graus de escolaridade dos/as encarregados de educação da população estudantil da nossa amostra.

Quadro n.º7: Níveis de escolaridade dos pais dos alunos e alunas do 3.ºciclo do Ensino Básico.

		Ano de Escolaridade			Total
		7.ºano	8.ºano	9.ºano	
Habilitações do Pai	até ao 1º Ciclo	55	50	86	191 (15,95%)
	2º e 3º Ciclo	119	114	147	380 (31,74%)
	Ensino Secundário	78	71	94	243 (20,30%)
	Curso Superior	105	133	86	324 (27,06%)
	Pós-graduação	21	19	19	59 (4,92%)
Total		378	387	432	1197

Quadro n.º8: Níveis de escolaridade das mães dos alunos e alunas do 3.ºciclo do Ensino Básico.

		Ano de Escolaridade			Total
		7.ºano	8.ºano	9.ºano	
Habilitações da Mãe	até 1º CEB	58	49	84	191 (15,74%)
	2º e 3º CEB	119	107	153	379 (31,24%)
	Ensino Secundário	76	84	98	258 (21,26%)
	Curso Superior	108	134	92	334 (27,53%)
	Pós-graduação	16	22	13	51 (4,20%)
Total		377	396	440	1213

Como podemos verificar, a escolaridade dos pais e das mães são bastante similares na nossa amostra, verificando-se um grande número de encarregados de educação que completaram a escolaridade mínima obrigatória, isto é, até ao 9.ºano de escolaridade (pais= 47,6% e mães= 46,9%). Existe uma percentagem mínima (4,92% pais e 4,92% e mães) que possuem estudos pós graduados.

Cruzando a variável nível de escolaridade do pai com a Ansiedade total face aos Testes podemos verificar que a sua associação apresenta valores estatisticamente significativos [F (4, 1186) =5,959; p= 0,01], o mesmo acontecendo com a variável nível de escolaridade da mãe [F (4, 1186) =4,670; p= 0,00].

Analisando a figura 17, podemos verificar que a Ansiedade total face aos Testes vai diminuindo à medida que a escolaridade do pai vai aumentando, verificando-se o valor mais baixo em alunos e alunas cujos pais possuem um curso superior, isto é, uma licenciatura. Porém, verifica-se depois um ligeiro aumento da Ansiedade face aos Testes na população estudantil cujos pais detêm uma pós-graduação.

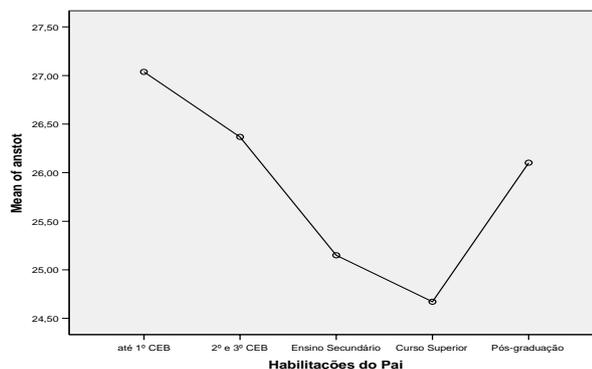


Figura n.º17: Gráfico da Ansiedade Total face aos Testes em função do grau de escolaridade do pai.

O mesmo acontece quando analisamos a figura 18 referente à Ansiedade Total face aos Testes e a escolaridade da mãe.

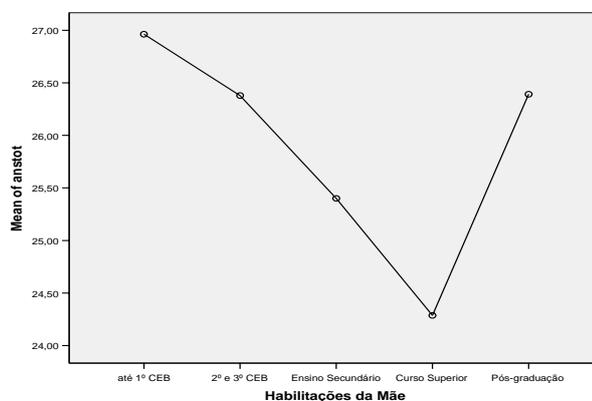


Figura n.º18: Gráfico da Ansiedade Total face aos Testes em função do grau de escolaridade da mãe.

Existe pois claramente uma tendência para que a Ansiedade face aos Testes dos filhos e filhas diminua à medida que a escolaridade dos pais e das mães aumenta. Este facto pode explicar-se pelo maior acompanhamento e envolvimento dos/as encarregados/as de educação no estudo dos seus filhos e filhas. São pais e mães tendencialmente mais atentos, interessados e conscientes da importância do apoio escolar em casa.

Os pais e mães com baixa escolaridade, isto é, que estudaram até ao 9.º ano, completando-o ou não, habitualmente não se sentem capazes de ajudar os seus filhos e filhas nos trabalhos de casa ou na preparação para um teste. Assim sendo os alunos e alunas vêm-se sozinhos na tarefa de estudar, podendo sentir-se mais inseguros e, conseqüentemente, percebem a situação de avaliação como ameaçadora.

A visível tendência para aumentar a Ansiedade face aos Testes nos alunos e alunas filhos de pais e mães com graus académicos pós-graduados, leva-nos à seguinte hipótese justificativa: a pressão das expectativas exercida pelos pais e mães junto dos seus filhos e filhas pode ser bastante forte, no sentido de estes alcançarem bons resultados escolares de forma a seguirem o seu exemplo, daí a tendência para os filhos e filhas encararem a situação de teste como ameaçadora e apresentarem maiores níveis de Ansiedade face aos Testes. Tal facto está de acordo com os estudos dos investigadores Hill (1972); Krohne (1992) e Sarason (1988), que afirmavam que a Ansiedade face aos Testes resultava da interação do sujeito com o pai e com a mãe que apresentavam padrões de exigência bastante elevados.

Contudo, este é sem dúvida alguma um dos pontos mais interessantes da nossa investigação, que vem reforçar a importância da vivência familiar nos comportamentos das crianças. Parece-nos assim merecer uma especial atenção

em investigações futuras de forma a contribuir para uma melhor compreensão do fenómeno da Ansiedade face aos Testes.

- Sexo

A quinta e sexta, hipóteses de trabalho (H5 e H6), centram-se na procura de possíveis diferenças nos níveis médios de Ansiedade face aos Testes exibida pelos rapazes e pelas raparigas que participaram na nossa amostra.

Observando a figura 19, verificamos que a variável sexo apresenta um impacto significativo na Ansiedade total face aos Testes [$F(1,1296) = 21,381$; $p=0,000$]. Podemos ainda constatar que as raparigas apresentam um comportamento mais ansiogénico ($M=26,52$; $DP=6,94$) do que os rapazes ($M=24,71$; $DP=7,16$) sendo esta diferença de médias do nível total da Ansiedade face aos Testes estatisticamente significativa.

Sexo	N	Média	D.P.
Masculino	641	24,71	7,16
Feminino	656	26,52	6,94
Total	1297	25,62	7,10

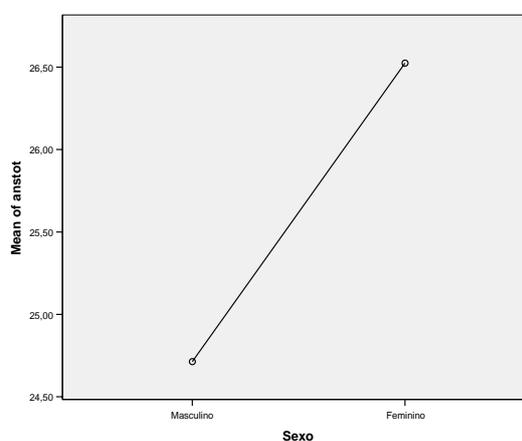


Figura n.º19: Análise das médias e desvios padrão da Ansiedade Total face aos Testes em relação ao género.

Os dados relativos ao impacto da variável sexo na Ansiedade face aos Testes obtidos pela população estudantil da nossa amostra são concordantes com o que é referido na literatura (Spielberger, 1980; Zeidner & Nevo, 1992). Os dados das

investigações sugerem que as raparigas e os rapazes interpretam e respondem às situações de avaliação de forma diferente, pelo que as alunas tendem a desvalorizar as suas competências cognitivas e comparativamente com os rapazes apresentam uma menor eficácia percebida (Soares, 2002). Os alunos tendem a perceber as situações de teste como um desafio, empenhando-se mais na tarefa. Por outro lado as raparigas tendem a perceber as situações de teste como ameaçadoras evidenciando comportamentos ansiosos como medo, preocupação, baixa auto-estima...

A literatura (Spielberger, 1980; Zeidner, 1998) aponta para o facto de o sexo feminino apresentar níveis mais elevados de Ansiedade face aos Testes do que o sexo masculino. Esta diferença parece resultar da socialização do papel sexual (Hill & Sarason, 1966): enquanto que às raparigas é permitido admitirem a ansiedade incentivando-as a desvalorizarem as suas competências cognitivas quando comparadas com os rapazes (Arch, 1987), a estes é-lhes ensinado que devem esconder as suas reacções de ansiedade pois socialmente, comportamentos com traços femininos, não são bem aceites.

Estas diferenças podem ser largamente explicadas pelos padrões de socialização e cuidados parentais diferenciados para os rapazes e para as raparigas (Maccoby & Jacklin, 1974). A socialização induz as raparigas a ser menos defensivas do que os rapazes podendo expressar a sua ansiedade em virtude desta ser entendida como um traço feminino (Deaux, 1984). Por esta razão, alguns investigadores (Hill & Sarason, 1966) sugeriram que na realidade os níveis de Ansiedade face aos Testes devem ser similares em relação ao sexo.

Pela análise da figura 20, percebemos que em relação à dimensão tensão, a associação com o sexo é estatisticamente significativa [$F(1, 1306) = 66,12$; $p=0,000$]. De facto, os níveis da dimensão tensão dos alunos ($M=12,13$; $DP=4,15$)

em comparação com as das alunas (M=13,99; DP=4,10) apresentam-se mais baixos.

Sexo	N	Média	D.P.
Masculino	645	12,13	4,15
Feminino	662	13,99	4,10
Total	1307	13,07	4,22

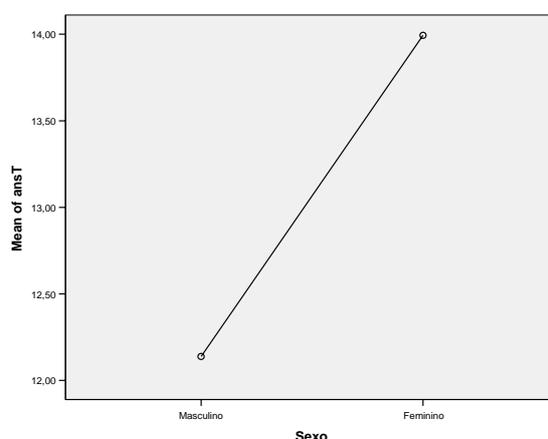


Figura n.º20: Análise das médias e desvios padrão da dimensão Tensão da Ansiedade face aos Testes em relação ao sexo.

Em relação à dimensão pensamentos em competição os resultados apresentados na figura 21 não são estatisticamente significativos [$F(1, 1298) = 0,006$; $p = 0,938$], o que indica que não são as cognições que contribuem para as diferenças entre sexos.

Sexo	N	Média	D.P.
Masculino	642	12,55	4,07
Feminino	657	12,53	3,92
Total	1299	12,54	4,00

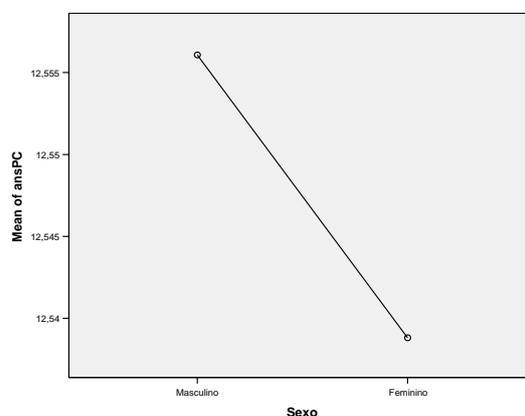


Figura n.º21: Análise das médias e desvios padrão da dimensão Pensamentos em competição da Ansiedade face aos Testes em relação ao sexo.

As diferenças obtidas nos níveis de cada uma das dimensões da Ansiedade face aos Testes em relação ao sexo estão de acordo com as referências da literatura, que afirmam que a magnitude das diferenças nos níveis da Ansiedade

face aos Testes, devem-se essencialmente, aos níveis elevados da componente afectiva (tensão) (Soares, 2002).

A análise dos dados da nossa amostra e as referências existentes na literatura reforçam a ideia de que as raparigas experienciam níveis mais elevados de Ansiedade face aos Testes em relação aos rapazes e que a componente da tensão é a maior responsável pela magnitude das diferenças encontradas entre os sexos.

A associação entre a Ansiedade face aos Testes e o sexo apresenta o perfil esperado, indo de encontro ao enunciado das nossas duas últimas hipóteses de trabalho, confirmando-as.

Assim sendo a H5, que considerava que as raparigas apresentavam médias de Ansiedade face aos Testes superiores às dos rapazes, é confirmada pelo nosso estudo, bem como a H6 que referia a afectividade como uma componente de maior expressividade no sexo feminino. Na nossa amostra, é a componente de tensão (emocionalidade/afectividade) que contribui de forma estatisticamente significativa para a diferença de Ansiedade face aos Testes encontrada entre os sexos, apresentando as raparigas maiores níveis de ansiedade.

No entanto, sabemos que o processo de socialização de cada um dos sexos pode ser um importante mediador das diferenças de género encontradas, pelo que, sugerimos que este deva continuar a ser alvo de investigação em trabalhos futuros de forma a aprofundar os conhecimentos sobre o fenómeno e também contribuir para uma maior compreensão da ansiedade.

3.9. Breve Síntese.

O estudo empírico descrito ao longo do capítulo pretendeu analisar o impacto das variáveis: ano de escolaridade, rendimento académico, número de retenções, habilitações académicas dos pais e das mães e o sexo, na Ansiedade face aos Testes da população estudantil da nossa amostra. Para tal procedemos ao tratamento estatístico dos dados recolhidos aquando da aplicação do Questionário da Ansiedade face aos Testes (QAT) e da Ficha de Identificação (F.I.), realizando análises de variância.

Os resultados que obtivemos evidenciam associações estatisticamente significativas entre as variáveis referidas e a Ansiedade face aos Testes excepto o ano de escolaridade.

Assim sendo, sinteticamente os dados encontrados sugerem que:

- Os níveis de Ansiedade face aos Testes aumentam no início do 3.ºCiclo de Ensino e diminuem progressivamente até ao final do Ensino Básico;
- Os alunos com maior número de reprovações apresentam os valores mais baixos de Ansiedade face aos Testes;
- Elevados níveis de Ansiedade face aos Testes exercem um efeito negativo na realização escolar;
- A Ansiedade face aos Testes sentida pelos rapazes e raparigas diminuiu à medida que aumenta a escolaridade dos respectivos pais e mães;
- Os rapazes e raparigas, filhos de pais e mães com estudos pós-graduados tendem a apresentar elevados níveis de Ansiedade face aos Testes;

- As raparigas apresentam níveis de Ansiedade face aos Testes mais elevados do que os rapazes.

Os resultados da nossa investigação estão em concordância com a literatura da área, cuja revisão efectuamos ao longo dos primeiros dois capítulos do presente trabalho.

Assim sendo, a literatura (Dusek, 1980; Hembree, 1988; Hill & Sarason, 1966; Soares, 2002) refere que os níveis médios de Ansiedade face aos Testes aumentam no início dos Ciclos de Ensino e diminuem progressivamente até ao final do Ensino Básico, isto é, até ao 9.º ano de escolaridade. Este aumento inicial nos níveis de Ansiedade face aos Testes pode ser explicado pelas dificuldades de adaptação a um novo ciclo de ensino.

No que se refere ao impacto da Ansiedade face aos Testes na realização escolar, a literatura da área (Hembree, 1988; Zeidner & Nevo, 1992; Soares, 2002) converge na ideia de que os níveis elevados de Ansiedade face aos Testes comprometem a realização escolar.

Apesar de na literatura não encontrarmos dados claros sobre a relação entre as Habilitações Escolares dos pais e das mães e a Ansiedade face aos Testes sentida pelos seus respectivos filhos e filhas, a verdade é que encontramos associações estatisticamente significativas. Tal facto leva-nos a sugerir, para futuras investigações neste domínio, uma especial e reforçada atenção a esta relação.

No que diz respeito à associação entre o sexo e a Ansiedade face aos Testes, a literatura (Hembree, 1988; Spielberger, 1980; Zeidner & Nevo, 1992; Soares, 2002) reforça a ideia de que as raparigas apresentam níveis mais elevados de Ansiedade

face aos Testes que os rapazes. Esta diferença parece resultar das construções sociais associadas ao género.

Apesar de todo o cuidado que pusemos na elaboração deste projecto de investigação, os nossos resultados apresentam as limitações inerentes ao carácter exploratório do estudo. Assim, as análises realizadas devem ser entendidas como uma construção provisória da realidade estudada, que futuros estudos poderão completar.

Assim, várias limitações deste estudo deverão ser ponderadas em futuras investigações, cujo foco de estudo seja o mesmo:

- O comportamento ansiogénico dos alunos e alunas foi avaliado através das suas respostas ao Questionário de Ansiedade face aos Testes (QAT). Seria interessante verificar semelhanças e diferenças na avaliação do comportamento ansiogénico da população estudantil com medidas do tipo estado de Ansiedade face aos Testes (ex. fisiológico, observação sistemática, entre outros);
- A utilização de instrumentos de medida da Ansiedade face aos Testes, baseados no estado de ansiedade, pressupõe um desenho de investigação ligeiramente distinto do que seguimos. Podemos então sugerir a ideia de Soares (2002) de medir a Ansiedade face aos Testes dos alunos e alunas em quatro fases distintas: antes, durante, momentos depois do teste e no momento da tomada de conhecimento do resultado, pois, como referimos anteriormente, a Ansiedade face aos Testes é conceptualizada como um processo que decorre em fases temporais distintas (Zeidner, 1998).

De qualquer forma, pensamos que as análises que efectuamos se adequam aos objectivos previamente traçados, permitindo clarificar e reorganizar as questões inicialmente colocadas e sugerir novas pistas de investigação na área.

4. CONCLUSÃO

Este trabalho de investigação revelou-se um enorme desafio desde o seu princípio. Cada passo na sua concretização foi guiado pela certeza de enriquecer o nosso conhecimento sobre um fenómeno pouco estudado em Portugal, mas que todas as pessoas já sentiram com maior ou menor intensidade: A Ansiedade face aos Testes.

O principal motor para a realização deste projecto foi a tentativa de contribuir para um conhecimento mais aprofundado das várias vertentes da Ansiedade face aos Testes. O saber mais e o perceber melhor este fenómeno é uma mais-valia importantíssima quer para a prática educativa, quer para a intervenção psicológica junto de pessoas com comportamentos ansiogénicos, sobretudo na resolução de problemas associados à Ansiedade face aos Testes.

4.1. Síntese do Trabalho de Investigação

Após a revisão da literatura sobre o fenómeno, da assimilação de conceitos e da compreensão da etiologia e desenvolvimento do mesmo, propusemo-nos não apenas a avaliar os níveis de Ansiedade face aos Testes e das suas duas dimensões, a Tensão e os Pensamentos em Competição, junto dos alunos e alunas do 3.º Ciclo do Ensino Básico, mas também a explorarmos o impacto de um conjunto de variáveis no seu comportamento ansiogénico. Para tal, analisámos a associação existente entre a Ansiedade face aos Testes e cinco variáveis: o ano de escolaridade; o rendimento académico; o número de reprovações; as habilitações dos/as encarregados e encarregadas de educação e o sexo.

Apesar de termos um grande número de instrumentos disponíveis na literatura da área para avaliar a ansiedade, optámos pelo Questionário de Ansiedade face aos Testes (QAT), por este medir exactamente o construto Ansiedade face aos Testes e por estar aferido à população estudantil portuguesa.

A partir da aplicação do QAT, e de uma Ficha de Identificação (F.I.), tivemos a oportunidade de testar diversas hipóteses de investigação e elaborar diferentes implicações sobre a Ansiedade face aos Testes na população estudantil portuguesa que frequenta o 3.º ciclo do Ensino Básico.

Em relação ao **ano de escolaridade**, os resultados obtidos foram inconclusivos, porém a literatura sugere um aumento dos níveis médios da Ansiedade face aos Teste no início do 3.º ciclo (7.º ano) diminuindo depois no 9.ºano de escolaridade (Soares, 2002). O aumento inicial nos níveis de Ansiedade face aos Testes pode ser explicado pelas dificuldades de adaptação na transição do 2.º para o 3.º Ciclo do Ensino Básico: nova escola, currículo diferente associado a uma maior complexidade das matérias leccionadas, mais professores e professoras e maior exigência por parte dos docentes e dos encarregados e encarregadas de educação. O decréscimo dos valores da Ansiedade face aos Testes no final do 3.º Ciclo do Ensino Básico parece estar relacionado com o contributo da escolaridade para uma avaliação mais positiva dos/as estudantes face às suas competências em situações de avaliação.

Estes resultados chamam-nos a atenção, uma vez mais, para a importância de a escola preparar os seus alunos para as diferentes transições escolares, proporcionando-lhes condições facilitadoras de adaptação a cada mudança de ciclo. Neste sentido, pensamos que seria interessante que toda a comunidade educativa tivesse em consideração, no processo ensino/aprendizagem, a

necessidade de articular os currículos dos diferentes Ciclos de Ensino, de forma a “amortecer” as dificuldades inerentes à progressão ao longo do Ensino Básico. Seria igualmente interessante a dinamização, junto dos alunos e alunas, de programas de apoio à transição escolar específicos que se centrassem, entre outras, nas estratégias pró-activas para lidar com a ansiedade.

Apesar de concluirmos, após a análise dos resultados da nossa amostra, que o ano de escolaridade não parece explicar as diferenças de Ansiedade face aos Testes manifestada pelos alunos e alunas do 3.º Ciclo do Ensino Básico, reconhecemos a importância das transições escolares nos percursos individuais de cada aluno e/ou aluna, pelo que estas devem ser alvo de intervenção específica e orientada para a promoção do sucesso académico, centrada na aquisição de competências para lidar com a Ansiedade face aos Testes.

Em relação à associação entre a Ansiedade face aos Testes e os resultados escolares, isto é, o **rendimento académico**, os dados do nosso estudo corroboram o referido na literatura (Hembree, 1998; Zeidner & Nevo, 1992). As evidências empíricas têm demonstrado a relevância da Ansiedade face aos Testes na realização escolar. O facto dos/as estudantes com nível “dois” e “três” às disciplinas de Português e de Matemática, exibirem níveis de Ansiedade face aos Testes similares, parece sugerir que encaram as situações de avaliação de forma similar, ou seja, com um elevado grau de incerteza sobre as suas competências para realizar essas tarefas escolares com sucesso.

Um aspecto que não está totalmente de acordo com a literatura é a associação significativa encontrada entre a dimensão Tensão da Ansiedade face aos Testes e o rendimento académico. Os investigadores (Deffenbacher, 1980; Sarason, 1984; Spielberger, 1972) referem que os Pensamentos em Competição estão fortemente

associados à diminuição dos resultados académicos, facto não confirmado no nosso estudo, uma vez que foi a dimensão Tensão que revelou essa mesma forte associação. Note-se, no entanto, que alguns investigadores (Hembree, 1988; Seipp & Schwarzer, 1989) referem que a dimensão Tensão apresenta uma associação estatisticamente significativa com a realização escolar, apesar de menos “robusta” do que a dimensão Pensamentos em Competição.

Também Soares (2002) questionou a associação da dimensão tensão com o rendimento académico, uma vez que encontrou, tal como nós, resultados bastante similares entre as duas dimensões da ansiedade.

Estes resultados parecem ir de encontro à ideia defendida por alguns investigadores (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.

Assim sendo, pensamos que estes resultados deveriam ser alvo em futuras investigações de um estudo mais alargado através de entrevistas individuais aos alunos e alunas, que visem uma análise qualitativa para melhorar a compreensão e explicação dos mesmos.

O **número de reprovações** revelou ser igualmente uma curiosidade interessante do nosso estudo. Os alunos e alunas com nenhuma ou uma reprovação apresentam níveis de Ansiedade face aos Testes bastante similares, observando-se depois uma diminuição significativa nos/nas estudantes com duas e três retenções escolares.

Consideramos que estes dados remetem para um aspecto fundamental do sistema educativo português: as retenções escolares. Até que ponto será benéfico para um/a estudante experienciar sucessivos insucessos escolares? O nosso

estudo demonstra que os alunos e alunas com maior número de retenções são os que apresentam menores níveis de Ansiedade face aos Testes, e isto pode estar relacionado com o facto de investirem pouco ou nada nas tarefas escolares. O seu fraco envolvimento, a falta de motivação e a atitude de passividade leva a uma diminuição acentuada do nível de Ansiedade face aos Testes que se reflecte directamente nos resultados académicos.

Assim sendo, pensamos que todas as escolas, dentro da autonomia que lhes é reconhecida, poderiam empenhar-se cada vez mais na motivação e envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, de forma a prevenir situações sucessivas de retenções. Alguns dos períodos lectivos, como as áreas de estudo acompanhado e área projecto, poderão ser de grande valia neste sentido. Assim, sugerimos a dinamização de programas específicos, de carácter preventivo, com o objectivo de ensinar os alunos e alunas a auto-regularem as suas tarefas escolares e a promover a sua motivação para as mesmas. Ao mesmo tempo, deveriam ser trabalhadas estratégias pró-activas para lidar com a Ansiedade face aos Testes.

Pensamos que cabe também às universidades, enquanto entidades formadoras de professores e professoras, de psicólogos e psicólogas e de outros agentes educativos, preparar cada vez melhor estes profissionais para as exigências do processo de ensino-aprendizagem, tendo bem presente, os aspectos motivacionais que este acarreta.

A interessante relação encontrada entre a Ansiedade face aos Testes e o **nível académico dos pais e das mães** não vem descrita na literatura de forma tão clara como acontece com as outras variáveis. Este apresenta-se assim como um dado novo, que, sem dúvida, alguma merece a nossa atenção. Na nossa investigação encontramos claramente uma tendência para que a Ansiedade face aos Testes dos

rapazes e raparigas diminua à medida que a escolaridade dos seus pais e das mães aumenta. Porém, filhos e filhas de pais e mães com estudos pós-graduados, manifestam um ligeiro aumento na Ansiedade face aos Testes.

Este dado vem reforçar a importância da vivência familiar nos comportamentos das crianças e jovens e as razões levantadas para a sua explicação centram-se nas diferentes práticas educativas e no envolvimento dos pais e das mães no apoio na realização das tarefas escolares. Também as percepções sobre a escola que os pais e mães transmitem aos filhos e filhas parecem ter um importante papel nesta ligação, assim como as expectativas que depositam em cada um dos seus filhos e filhas.

Assim, pensamos que cada vez mais os pais e as mães devem ser chamados à escola para participarem em acções de carácter preventivo que os aproximem do sistema de ensino e os tornem mais capazes e activos no acompanhamento académico dos filhos e das filhas, para que a sua influência possa ser mais realista e adequada.

Todos estes pontos, referentes à influência parental, parecem-nos vitais para a compreensão do aparecimento e desenvolvimento da Ansiedade face aos Testes, por isso mesmo, julgamos que estes devem ser alvo de futuras investigações.

Os resultados relativos ao impacto da variável **sexo** estão de acordo com o esperado e com as referências da literatura da área. Verificamos que as raparigas apresentam níveis mais elevados de Ansiedade face aos Testes do que os rapazes e que este facto assenta nos elevados níveis da dimensão tensão (emocionalidade).

Estas diferenças encontradas entre rapazes e raparigas poderão justificar-se através da ideia social construída em relação aos comportamentos associados a cada um dos géneros. Assim, as raparigas manifestam níveis de ansiedade mais elevados do que os rapazes, pois os comportamentos associados à ansiedade são socialmente aceites nas raparigas. Atitudes como gritar, chorar, ficar nervoso entre outros não são bem vistos nos rapazes, que os tendem a esconder. Também aqui a escola, como contexto privilegiado de formação base, poderia dar mais atenção à desmistificação de alguns dos mitos associados às questões de género, nomeadamente no que diz respeito às vivências dos rapazes e raparigas em relação à ansiedade.

4.2. Implicações para futuras investigações

Em suma, o nosso plano de investigação, permitiu clarificar e reorganizar as questões inicialmente colocadas e sugerir novas pistas de investigação na área.

Relativamente a futuras investigações a efectuar no âmbito da Ansiedade face aos Testes, pensamos ser necessário aprofundar o conhecimento da relação entre este construto e a realização escolar. A evidência empírica tem demonstrado que o impacto da Ansiedade face aos Testes na realização escolar é intenso. Os alunos e alunas com elevada Ansiedade face aos Testes, são mais susceptíveis de apresentar resultados escolares mais baixos. No entanto é possível que a Ansiedade face aos Testes também contribua positivamente para a realização escolar de alguns alunos e alunas, pois pode ser um motor de acção. As escalas actuais de medida não diferenciam os efeitos negativos e os efeitos positivos da

Preocupação e da Emocionalidade. Assim sugerimos, tal como Ball (1995), que as medidas futuras devem distinguir estes dois aspectos, recorrendo por exemplo a entrevistas a alunos e alunas, centradas na exploração destes domínios da Ansiedade face aos Testes.

Por outro lado, deverão ser avaliados, através de uma análise qualitativa, os processos cognitivos que conduzem à avaliação das dificuldades reais (e.g., cognições de preocupação com a aproximação de um teste) e das dificuldades imaginadas ou irreais (e.g., cognições de preocupação sobre as consequências de um sucesso ou insucesso de um teste que ainda não ocorreu) (Zeidner, 1998).

Também sugerimos estudos sobre o percurso da curva da Ansiedade face aos Testes após o 9.º ano de escolaridade, que é, por agora o ano terminal da escolaridade obrigatória no nosso país, que poderão contribuir para uma maior compreensão do fenómeno Ansiedade face aos Testes. Pensamos ser interessante saber se a Ansiedade face aos Testes diminui ou aumenta em função das consequências percebidas pelos alunos e alunas do seu rendimento escolar na entrada para a Universidade ou para o mundo do trabalho.

Finalmente, pensamos que a investigação nesta área deverá desenvolver-se de forma a produzir ferramentas de aplicação junto da população estudantil. Assim sendo, propomos que esta seja o produto de um trabalho em conjunto que envolva docentes, educadores/as e investigadores/as. Esta parceria contribuirá para uma compreensão global do papel desempenhado pelas diferentes variáveis cognitivas, afectivas e comportamentais da Ansiedade face aos Testes e para a elaboração de programas adequados para o desenvolvimento de uma aprendizagem de alto rendimento na sala de aula, que podem ter a sua aplicação prática nos tempos lectivos de estudo acompanhado.

Consideramos cada vez mais importante uma abordagem preventiva em relação à Ansiedade face aos Testes, o que implicaria uma intervenção no contexto escolar, entre outras dimensões ao nível da formação do corpo docente. Para tal, sugerimos a introdução desta temática na formação inicial dos docentes bem como a dinamização de diversas acções de formação direccionadas para esta temática de forma a promover mudanças significativas nas práticas pedagógicas. Assim, os professores e professoras poderiam adequar a sua prática lectiva às necessidades específicas dos alunos e alunas mais ansiosos e, simultaneamente, prevenir o surgimento deste problema noutros alunos e alunas.

Assim sendo, porque a nossa sociedade moderna impõe cada vez mais a cultura da competição desmesurada, torna-se imperativo dotar as pessoas, desde tenra idade, com ferramentas que possam contribuir para uma melhor adaptação a estes ambientes de competição. Neste processo, a escola, contexto educacional privilegiado, pode desempenhar um papel crucial, ao permitir que os alunos e alunas aprendam a auto-regular a sua aprendizagem, lidando adequadamente com as situações de avaliação. A escola pode e deve avaliar, escolher e treinar as competências de confronto, dotando os seus alunos e alunas de aptidões importantes de controlo da ansiedade. Esperamos que este trabalho possa contribuir, ainda que de forma incipiente, para este intento.

5. REFERÊNCIAS

- Allen, G. J. (1980). The behavioral treatment of test anxiety: Therapeutic innovations and emerging conceptual challenges. In M. Herson, R. Eister, & P. Miller (Eds), *Progress in behavior modification* (pp. 81-123). New York: Academic Press.
- Amâncio, L. (1994). *Masculino e Feminino. A construção social da diferença*. Porto: Edições Afrontamento.
- 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, D.C.: Taylor & Francis.
- Arch, E. C. (1987). Differential responses of females and males to evaluative stress: Anxiety, self-esteem, efficacy, and willingness to participate. In R. Schwarzer, H.M. Van der Ploeg, & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol.5, pp 97-106). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Atkinson, J.W., & Raynor, J.O. (1977). *Personality, motivation and achievement*. New York: Hemisphere.
- Ball, S. (1995). Anxiety and test performance. In C. D. Spielberger & P. R. Vagg (Eds.), *Test anxiety: Theory, assesement, and treatment* (pp.107-113). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs. New York: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. In R.A. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation* (Vol. 38, pp. 69-82). Lincoln: University of Nebraska Press.

- Baptista, A. (2000). Perturbações do medo e da ansiedade: Uma perspectiva evolutiva e desenvolvimental. *Psicologia Clínica e Psiquiatria*, 8, 91-141.
- Barbosa, Luís (1996). *Stress, Ansiedade e Estratégias de Confronto Psicológico no Andebol de Alta Competição*. Braga: Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Minho.
- Baron, R. M., & Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173 –1182.
- Beck & Emery (1985). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. New York: Basic Books.
- Bettie, J. (2003). *Women without class: girls, race, and identity*. London: University of California Press.
- Bem, S. (1974). The measurements of psychological androgyny. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 42, 155-162.
- Bem, S (1981). *Bem Sex-Role Inventory: Professional Manual*. Palo Alto: CA Consulting Psychologists.
- Birenbau, M., & Nasse, F. (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.
- Blatt, S.J. (1995). The destructiveness of perfectionism: Implications for the treatment of depression. *American Psychologist*, 50, 1003-1020.

- Broverman, I. K., Broverman, D. M., Clarkson, F. E., & Rosenkrantz, P. S. (1972). Sex-roles stereotypes: a current appraisal. *Journal of Social Issues*, 28, 2, 58-78.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Calvo, G., & Carreiras (1993). Selective influence of test anxiety on reading process. *British Journal of Psychology*, 84, 374-388.
- Carver, C.S., & Scheier, M.F. (1991). A control-process perspective on anxiety. In R. Schwarzer & R.A. Wicklund (Eds.), *Anxiety and self focused attention* (pp.3-8). London: Harwood.
- Cattell, R. B. (1979). *Personality and Learning Theory: Vol 1. The Structure of personality in its environment*. Nova York: Springer-Verlag.
- 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.
- Covington, M.V. (1985). Test anxiety: Causes and effects over time. In H.M. Van der Ploeg, R. Schwarzer, & C.D.Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 4, pp. 55-68). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Covington, M.V. (1992). *Making the grad*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Covington, M.V., & Omelich, C.L. (1987). "I knew it cold before the exam": A test of the anxiety-blockage hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 79, 393-400.

- Crawford, M. (1995). *Talking Difference*. On gender and language. London: Sage.
- Cruz, J.F. (1987). *A Ansiedade nos testes: Teoria, investigação e intervenção. Provas de aptidão pedagógica e capacidade científica*. Braga: Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Minho.
- Cruz, J.F. (1988). Uma abordagem cognitiva e transaccional à ansiedade nos testes e exames escolares. *Jornal de Psicologia*, 7, 3-9.
- Cruz, J.F. (1996). *Stress, Ansiedade e Rendimento na Competição Desportiva*. Dissertação de Doutoramento. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia. 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.
- Davis, J. E. (2001). Transgressing the masculine: african boys and the failure of schools. In W. Martino & B. Meyenn (Eds.), *What about boys?* (pp. 140-153). Buckingham: Open University Press.
- Davis, S., & Gergen, M. (1997). Toward a new psychology of gender. Opening conversations. In Mary Gergen & Sara Davis (Eds.) *Toward a new psychology of gender*. New York: Routledge.
- Deaux, K. (1984). From individual differences to social categories: Analysis of a decade's research on gender. *American Psychologist*, 39, 105-116.
- Depreeuw, E. (1992). On the fear of failure construct: Active and passive test anxious students behave differently. In K.A Hagtvet & B.T. Johnsen (Eds.),

- Advances in test anxiety research* Lisse, (Vol. 7, pp. 32-47). The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Dusek, J. B. (1980). The development of test anxiety in children. In I.G. Sarason (Ed.), *Test anxiety: theory, research and applications* (pp. 87-107). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eagly, A.H. (1987). *Sex differences in social behaviour: A social-role interpretation*. New York: Erlbaum.
- Eagly, A.H. (1994). On comparing women and men. *Feminism and Psychology*, 4, 513-522.
- Eysenck, M. W. (1991). Anxiety and Attention. In Schwarzer & Wicklund (Eds.) *Anxiety and Self-focused attention* (pp. 3-8). London: Harwood.
- Eysenck, M. W. (1992). *Anxiety: The cognitive perspective*. Hove, UK: Earlbaum.
- Eysenck, M. W. (1997). *Anxiety and cognition*. Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Eysenck, M. W., & Calvo, M.G. (1992). Anxiety and performance: The processing efficiency theory. *Cognition and Emotion*, 6, 409-434.
- Ferreira, V. (1988). O feminismo na pós-modernidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 24, 93-106.
- 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*, 48,150-170.
- 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., (1990). Motivação e realização escolar. In Campos, B.P. (Ed.). *Psicologia da Educação e do Desenvolvimento de Jovens*. Lisboa: Univ. Aberta.
- Freud, S. (1936). *The problem of anxiety*. New York: W.W.Norton.
- Freud, S. (1994). The social construction of gender. *Journal of Adult Development*, 1, 37-45.
- Gonzalez, H. (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* (pp. 117-131). Washington DC: Taylor & Francis.
- Harding, S. (1986). *The science question in Feminism* Ithaca and London: Cornell University Press.
- Hare-Mustin, R. T., & Mareck, J. (1988). The Meaning of Difference: Gender Theory, Postmodernism and Psychology. *American Psychologist*, Vol. 43, 6, 455-464.
- Hare-Mustin, R. T., & Marecek, J. (1990). On making a difference. In Hare-Mustin, Rachel e Marecek, Jean (Eds.), *Making a Difference: Psychology and the Construction of Gender* (pp. 1-21). London: Yale University Press.
- Helmke, A. (1986). *Classroom context mediates how anxiety affects academic achievement*. Paper presented at 7th STAR Meeting, Jerusalem, July.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 7-77.
- Hill, K. T. (1972). Anxiety in the evaluative context, In W. Hartup (Ed.), *The young child* (Vol.2, pp. 225-263). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

- Hill, K. T., & Sarason, S. B. (1966). *The relation of test anxiety and defensiveness to test and school performance over the elementary-school years: A further longitudinal study*. Chicago: University of Chicago Press for the Society for Research in Child Development.
- 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.
- Hollway, W. (1994). Beyond sex differences: a project for feminist psychology. *Feminism and Psychology*, 4, 538-546.
- Howard, J., & Hollander, J. (1997). *Gendered situations, gendered selves*. London: Sage Publications.
- Hyde, J. S. (1994). Should psychologists study gender differences? Yes, with some guidelines. *Feminism and Psychology*, 4, 507-512.
- Johnson, S. (1997). *Taking the anxiety out of taking tests*. Oakland: New Harbinger Publications.
- Krohne, H.W. (1992). Developmental conditions of anxiety and coping: A two-process model of child-rearing effects. In I.G. Sarason & C.D. Spielberger (Eds.), *Stress and anxiety* (Vol. 7, pp. 233-245). Washington, DC: Hemisphere.
- Kennedy, V., & Doepke, K (1999). Multicomponent treatment of a test anxious college student. *Education and treatment of children*, 22, 203-217.
- Krohne, H. W. (1992). Developmental conditions of anxiety and coping: A two-process model of child-rearing effects. In K.A Hagtvet & B.T. Johnsen (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol.7, pp. 143-155). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Lamas, R. W. (1995). *Mulheres para além do seu tempo*. Lisboa: Bertrand.

- Lazarus, R. S., DeLongis, A., Folkman, S., & Gruen R. (1985). Stress and adaptational outcomes. The problem of confounded measures. *American Psychologist*, 40, 770-779.
- Lazarus, R. 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.
- 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.
- Louro, G. (2000). *Currículo, Género e Sexualidade*. Porto: Porto Editora.
- Maccoby E. E., & Jacklin, C.N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford CA: Stanford University Press.
- Marecek, J., & Mettee, D. R. (1972). Avoidance of continued success as a function of self-esteem, level of esteem certainty, and responsibility for success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22, 98-107.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2001). Self – Handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology*, 93, 87-102.
- Mathews, A. (1993). Attention and memory for threat in anxiety. In Khrono (Ed.), *Attention and Avoidance*, 119-135. Toronto: Hogrefe & Huber.
- McKee, J. P., & Sheriffs, A. C., (1957). The differential evaluation of males and females. *Journal of Personality*, 25, 357-371.

- Naveh-Benjamin, M., & Guez, J. (2000). Effects of divided attention on encoding and retrieval process: Assessment of attentional costs and a componential analysis. *Journal of experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, Vol.26, 6, pp. 1461-1482.
- Nogueira, C. (2000). Feminismo e psicologia social: contribuições para uma perspectiva crítica. In T. M. Toldy & J. C. Cardoso (Eds.), *A igualdade entre mulheres e homens na Europa às portas do século XXI*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Nogueira, C. (2001). Um novo olhar sobre as relações sociais de género. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Odriozola, E.E. (2001). *Perturbações da ansiedade na infância*. MacGraw-Hill Editora.
- Parsons, T., & Bales, R. F. (1955). *Family, socialization and interaction process*. New York: Free Press.
- Phillips, A. (1996). Feminism, equality and difference. In L. McDowell and R. Pringle. (Ed.), *Defining women: social institutions and gender divisions*. Oxford: Blackwell Publishers, Lda.
- Rachman, S. (1998). *Anxiety – Clinical Psychology*. U. K.: Psychology Press.
- Raffety, S., & 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, 892-906.
- Rosário, P.(2004). *(Des) Venturas do Testas. Estudar o Estudar*. Porto Editora

- Rosário, P., & Soares, S. (2003). Ansiedade face aos testes e realização escolar no Ensino Básico Português. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 8 (10), 1138-1163.
- Rosário, P., & Soares, S. (2004). Questionário de Ansiedade face aos Testes (QAT). In Leandro, A, Simões, M., Machado, C. & Gonçalves, M. (Eds.), *Avaliação Psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa* (Vol.II, pp. 39-51). Coimbra: Quarteto Editora.
- Rose, S. (1986). Gender at work: sex, class and industrial capitalism. *History Workshop Journal*, 21, 113-131.
- Saavedra, L. (2005). *Aprender a ser rapariga, aprender a ser rapaz: Teorias e práticas da escola*. Coimbra: Edições Almedina.
- Saavedra, L. Taveira, M. C., & Rosário, P. (2004). Pontos de partida, pontos de chegada: impacto de variáveis sócio-culturais no ingresso ao ensino superior. *Sociedade e Cultura*, 6, *Cadernos do Noroeste*, Série Sociologia, 22 (1-2), 63-84.
- Salamé, R. F. (1984). Test anxiety: Its determinants, manifestations, and consequences. In H.M. Van der Ploeg, R. Schwarzer, C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 3, pp. 83-119). Lisse/Hillsdale, NJ: Swets & Zeitlinger/Erlbaum.
- Sarason, I.G. (1972). Experimental approaches to test anxiety: Attention and the uses of information. In C.D, Spielberger (Ed.), *Anxiety: Current trends in theory and research* (Vol. 2, pp. 383-403). New York: Academic Press.
- Sarason, I. G. (Ed.). (1980). *Test anxiety: Theory, research, and application*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to test. *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.
- Sarason, I.G. (1991). Anxiety, Self-Preoccupation and Attention. In Schwarzer & Wicklund (Eds.), *Anxiety and self-focused attention* (pp. 9-13). London: Harwood.
- Sarason, I.G, Sarason, B.R. & Pierce (1990). Anxiety, cognitive interference and performance. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 5, 1-18.
- Sarason, S.B., Davidson, K.S., Lighthall, F.F., Waite, R., & Ruebush, B.K. (1960). *Anxiety in elementary school children*. New York: Wiley.
- Schwarzer, R. (1986). Self-related cognitions in anxiety and motivation: An introduction. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation* (pp. 1-17). Hillsdale, N J: Erlbaum.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1992). Advances in anxiety theory: A cognitive process approach. In K.A. Hagtvet & B.T. Johnsen (Eds.), *Advances in test anxiety research* (vol.7, pp. 2-17). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Schwarzer, R., & Quast, H.H. (1985). Multidimensionality of the test anxiety experience. Evidence for additional components. In H.M. Van der Ploeg, R. Schwarzer, & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol.4). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Seiffge-Krenke, I. (1995). *Stress, coping and relationships in adolescence*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seipp, B., & Schwarzer, C. (1996). Cross-cultural anxiety research: A review. In C. Schwarzer & M. Zaidner (Eds.), *Stress, anxiety, and coping in academic settings* (pp. 13-68). Tubingen, Germany: Francke-Verlag.

- Silverman, W. K., & Treffers, P. D. (2001). *Anxiety disorders in children and adolescents. Research, assessment and intervention*. U.K.: Cambridge University Press.
- Skeggs, B. (1997). *Formations of class & gender*. London: Sage Publications.
- Spielberger, C.D. (1980). *Test Anxiety Inventory: Preliminary professional manual*. Palo Alto, C. A: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C.D. (1983). *Manual for the Stat-trait Anxiety Inventory (STAI)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D., & Krasner, S. S. (1998). The assessment of state and trait anxiety. In R. Noyes Jr., M. Roth, & G.D. Burrows (Eds.), *Handbook of Anxiety* (Vol.2., pp. 31-51). Amsterdam: Elsevier.
- Spielberger, C. D., & Vagg, P.R. (1995). Test Anxiety: A transactional process. In C. D. Spielberger & P.R Vagg (Eds.), *Test anxiety: Theory, assessement, and treatment* (pp. 3- 14). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Spielberger, C. D., Gonzalez, H. P. & Fletcher, T. (1979). Test anxiety reduction, learning strategies and academic performance. In H. F. O'Neil & C. D. Spielberger (EDS.), *Cognitive and affective learning strategies*. New York: Academic Press.
- Spielberger, C. D., Gonzalez, H. P., Taylor, C. J., Algaze, B., & Antón, W. D. (1978). Examination stress and test anxiety. In C. D. Spielberger and I. G. Sarason (Eds.), *Stress and anxiety* (Vol. 5, pp. 167-191). New York: Wiley.
- Soares, S. F. (2002). *A Ansiedade face aos Testes: um estudo no Ensino Básico*. Tese de mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Minho.
- Soric, I. (1999). Anxiety and Coping in the context of a school examination. *Social Behavior and Personality*, 27, pp. 319-332.

- Taveira, M. C. (1990). Problemas de realização escolar. In Campos, B. P. (Ed.). *Psicologia da Educação e do desenvolvimento de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tobias, S. (1980). Anxiety and Instruction. In I. G. Sarason (Ed.), *Test Anxiety : Theory, research and application* (pp. 289-310). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tobias, S. (1985). Test anxiety: Interference, defective skills and cognitive capacity. *Educational Psychologist*, 3, 135-142.
- Tobias, S. (1986). Anxiety and cognitive processing of instruction. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation* (pp. 35-54). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 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.
- Tobias, S. (1996). The impact of the test anxiety on cognition in school learning. In K.A. Hagtvet & B.T. Johnen (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 7, pp. 18-31). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Unger, R. K. (1979). Toward a redefinition of sex and gender. *American Psychologist*, Vol.34, 11, 1085-1094.
- Unger, R. K (1990). Imperfect reflections of reality: Psychology Constructs Gender. In R. T. Hare- Mustin & J. Marecek (Eds.), *Making a difference: psychology and the construction of gender*. London: Yale University Press.
- Vaz, S. (1989). Transtornos mediados pela ansiedade: perspectivas actuais do seu tratamento. *Psicologia*, VII, I, 11-24. Associação Portuguesa de Psicologia.

- Weedon, C. (1987). *Feminist practice and poststructuralist theory*. New York.: Basil Blackwell.
- Weiner, G. (1994). *Feminisms in education: an introduction*. London: Open University Press.
- Wilkinson, S. (1997). *Feminist Psychology*. In D. Fox & I. Prillel-tensky (Eds.). *Critical Psychology. An Introduction*. London: Sage.
- Vicente, A. (1998). *Mulheres em Portugal na transição do milénio*. Lisboa: Edições MultiNova.
- Zeidner M. (1990). Does test anxiety bias scholastic aptitude test performance by gender na sociocultural group? *Journal of Personality Assessment*, 55, 145-160.
- Zeidner M. (1998). *Test Anxiety: The stat of 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.
- Zimmerman, B.J., Ringle, J. (1981). Effects of the model persistence and statements of confidence on children's efficacy and problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 73, 485-493.

ANEXOS

QAT- QUESTIONÁRIO DA ANSIEDADE FACE AOS TESTES

COSTUMO...	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
1. Dormir mal uns dias antes do teste porque tenho medo de falhar e penso muitas vezes nisso. (T)	1	2	3	4	5
2. Antes do teste, ficar tão preocupado/a com a possibilidade de poder correr mal que nem aproveito o tempo que ainda tenho para estudar. (T).	1	2	3	4	5
3. Ficar muito preocupado/a e agitado/a antes dos testes importantes, penso que o teste pode correr mal e isso põe-me muito nervoso/a. (T)	1	2	3	4	5
4. Sentir-me muito perturbado/a e nervoso/a durante a realização dos testes. (T)	1	2	3	4	5
5. Começar a sentir-me muito nervoso/a antes da entrega e correcção do teste. (T)	1	2	3	4	5
6. Durante o teste, quando alguém faz uma pergunta ao/à professor/a, tentar adivinhar qual foi a dúvida colocada. (C)	1	2	3	4	5
7. Olhar para a cara dos meus colegas e tentar adivinhar se o teste lhes está a correr bem ou mal. (C).	1	2	3	4	5
8. Durante o teste, pensar como seria bom se eu fosse outra pessoa ou estivesse noutro sítio. (C)	1	2	3	4	5
9. Pensar como seria se eu tivesse a melhor nota da turma. (C)	1	2	3	4	5
10. Pensar se as respostas que dei no teste foram as melhores e estes pensamentos perseguem-me durante algum tempo. (C)	1	2	3	4	5

Dados Biográficos

(Dados Pessoais e Escolares)

Escola:

Sexo: Feminino Masculino

Idade: _____ **Ano de escolaridade:** _____ **Turma:** _____

Número de Reprovações: _____

	Habilitações Escolares (até que ano estudou)	Profissão	Patrão	Empregado
Pai				
Mãe				

N.º de irmãos: _____

N.º de irmãos em idade escolar: _____

Classificações escolares:

	1.º Período do presente ano lectivo (2005/2006)	Nota esperada no final do presente ano Lectivo (2005/2006)
Matemática		
Português		

Obrigado pela tua colaboração