



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ANA CATARINA CALOURO JANEIRO

ANSIEDADE AOS EXAMES/AVALIAÇÕES

**ESTUDANDO E CARACTERIZANDO ESTE FENÓMENO NO ENSINO BÁSICO E
SECUNDÁRIO**

-MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO-

ORIENTADORAS: PROF.^a DOUTORA CÉLIA BARRETO CARVALHO

PROF.^a DOUTORA SUZANA NUNES CALDEIRA

PONTA DELGADA, 2013

ANA CATARINA CALOURO JANEIRO

ANSIEDADE AOS EXAMES/AVALIAÇÕES

ESTUDANDO E CARACTERIZANDO ESTE FENÓMENO NO ENSINO BÁSICO E
SECUNDÁRIO

-Dissertação apresentada na Universidade dos Açores, para a obtenção do grau de
Mestre em Psicologia da Educação, Especialidade de Contextos Educativos-

ORIENTADORAS: PROF.^a DOUTORA CÉLIA BARRETO CARVALHO

PROF.^a DOUTORA SUZANA NUNES CALDEIRA

Resumo

A ansiedade face aos exames/avaliações é uma constante na vida de qualquer estudante, pois os alunos ao longo de todo o percurso académico encaram vários momentos de avaliação que poderão despoletar sentimentos desagradáveis como o aumento da ansiedade. Este construto, aliado ao medo exagerado do insucesso escolar, às exigências e expectativas acarretadas pelos alunos e às transições de ciclos escolares, poderá influenciar o desempenho escolar, inclusive no desempenho das provas finais de ciclo de ensino, interferindo, assim, no rendimento académico do aluno.

Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo conhecer e compreender a ansiedade aos exames/avaliações nos estudantes que frequentam os anos letivos de transição de ciclo escolar no Ensino Básico e Secundário (4.º, 6.º, 9.º, 11.º e 12.º anos) de algumas escolas do Concelho da Ribeira Grande – Ilha de São Miguel. Pretende-se, também, conhecer e analisar o comportamento da variável ansiedade aos exames/avaliações em relação ao autoconceito, ao género, ao nível de escolaridade e às reprovações dos alunos. A amostra foi constituída por 748 alunos de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 9 e os 20 anos. Os dados foram recolhidos através do “Questionário da Ansiedade face aos Testes” e da escala “Autoconceito Forma A”.

Os resultados indicam que a ansiedade face aos testes global e as dimensões tensão e pensamentos em competição correlacionam-se negativamente com o autoconceito global e as dimensões social, familiar e emocional. Verificando-se, assim, que menores níveis de ansiedade de desempenho estão relacionados com um autoconceito favorável e vice-versa. Os resultados mostram, também, que tanto os rapazes como as raparigas sentem níveis semelhantes de ansiedade face aos testes global, mas denota-se que as diferenças entre o género só foram encontradas na dimensão tensão, apresentando o sexo feminino níveis superiores aos do sexo oposto. Observou-se ainda que as médias de ansiedade face aos testes global variam consoante o ano de escolaridade, apresentando os alunos do 4.º ano níveis mais elevados de ansiedade de desempenho. Os resultados apontam, ainda, que os alunos com uma reprovação são os que apresentam níveis superiores de ansiedade face aos testes global e na dimensão tensão aos dos alunos com nenhuma ou com duas ou mais reprovações de ano escolar.

Palavras-chave: ansiedade de desempenho; desempenho escolar; autoconceito.

Abstract

Anxiety towards examinations/assessments is a constant in the life of any student, for students throughout their academic life face various moments of assessment that may trigger unpleasant feelings like increased anxiety. This construct, along with the exaggerated fear of failure at school, the demands and expectations brought about by the students and the transition of school years, may influence school performance, including performance at the end of the education cycle, thus interfering in the academic performance of students.

This way, the present study aims to know and understand test anxiety in students attending transitional school years (grades four, six, nine, eleven and twelve) of some schools located in the municipality of Ribeira Grande – Saint Michael's island. It is also intended to understand and analyze the behavior of test anxiety in relation to the self-concept, gender, education level and students' failures. The sample consisted of 748 students of both sexes, aged between 9 and 20. Data were collected through the "Test Anxiety Questionnaire" and the scale "Self-Concept Form A".

The results indicate that anxiety towards tests and their two dimensions (tension and thoughts in competition) correlate negatively with the overall self-concept and with the social and emotional dimensions, as well as with the family's background. The results confirm that lower levels of performance anxiety are related to a positive self-concept and vice versa. The results also show that both boys and girls feel similar levels of test anxiety, but the differences between genders were only found in the tension dimension (girls have more anxiety than boys). It was also observed that test anxiety changes according to the school year. For instance, fourth grade students present the higher anxiety levels. The results suggest that students with one school year failure present the higher levels of test anxiety when compared to those with none or with two or more school year failures.

Keywords: performance anxiety, school performance, self-concept.

Os meus sinceros Agradecimentos...

às minhas orientadoras Doutora Célia Carvalho e Doutora Suzana Caldeira, pelo apoio e encorajamento que me deram ao longo deste trabalho, pela disponibilidade e por todo o conhecimento e sentido crítico que me transmitiram que guardo com muito valor.

à minha madrinha Margaret Janeiro, pela sua paciência, dedicação e por toda a ajuda oferecida.

à Doutora Milena Raposinho, pela disponibilidade e por todo o apoio prestado.

aos meus familiares, pais, irmãos, cunhada e afilhada por todo o apoio incondicional nos momentos mais difíceis e também nos bons, que neste meu percurso de vida pessoal e académico estão sempre comigo incentivando-me a continuar o caminho.

à minha avó, embora agora ausente, pela sua presença constante e tão enriquecedora ao longo da minha vida.

aos meus colegas, amigos e a todos os que não foram nomeados mas que sabem da sua importância.

à Junta de Freguesia da Ribeirinha, especialmente ao Presidente José Carlos Garcia e ao Marco Furtado, pelo contributo indispensável e por todo o apoio prestado.

aos Conselhos Executivos de todas as escolas, alunos, encarregados de educação e funcionários, pelo vosso contributo e participação tornando possível a realização deste trabalho.

Índice Geral

	Pág.
Resumo	i
Abstract	ii
Agradecimentos	iii
Índice de Quadros	vi
Índice de Figuras	vii
Introdução	8

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – ANSIEDADE E ANSIEDADE DE DESEMPENHO

1. Conceptualização da Ansiedade.....	14
1.1. Ansiedade de Desempenho.....	17
1.2. Ansiedade de Desempenho e Desempenho Escolar.....	20
1.3. Ansiedade de Desempenho e Autoconceito.....	24
1.4. Ansiedade de Desempenho e Género.....	39
1.5. Ansiedade de Desempenho e Nível de Escolaridade.....	43
1.6. Ansiedade de Desempenho e Reprovações.....	46

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

2. Metodologia.....	50
2.1. Objetivos do estudo.....	50
2.2. Hipóteses de investigação.....	51
2.3. Tipo de estudo.....	52
2.4. Variáveis em estudo.....	54
2.5. População e amostra.....	54
2.6. Material de recolha de dados.....	55

2.7. Procedimentos da recolha de dados.....	58
2.8. Tratamento dos dados.....	59
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	
3. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados.....	62
3.1. Relação entre a Ansiedade de Desempenho e o Autoconceito	62
3.2. Relação entre a Ansiedade de Desempenho e as Diferenças de Género	69
3.3. Relação entre a Ansiedade de Desempenho e o Nível de Escolaridade.....	73
3.4. Relação entre a Ansiedade de Desempenho e o Número de Reprovações.....	77
Conclusões.....	83
Bibliografia.....	88
Anexos.....	96

Índice de Quadros

	Pág.
Quadro 1 - Número dos participantes por sexo, por ano de escolaridade e por n.º de reprovações.....	55
Quadro 2 - Correlações entre a escala Questionário da Ansiedade face aos Testes global e as suas subescalas (Tensão e Pensamentos em Competição), em função da escala Autoconceito Forma A global e as suas subescalas (Social, Familiar, Emocional e Académico)	62
Quadro 3 - Médias, desvios padrão e resultados do <i>teste t</i> , da escala Questionário da Ansiedade face aos Testes global e das suas subescalas (Tensão e Pensamentos em Competição) em função do género.....	69
Quadro 4 - Médias, desvios padrão e resultados da ANOVA, na escala do QAT global e nas suas subescalas (T e PC) em função do ano de escolaridade.....	73
Quadro 5 - Teste de Kruskal-Wallis para a subescala Tensão da escala QAT em função do ano de escolaridade.....	74
Quadro 6 - Resultados do teste <i>Tukey</i> , na escala do QAT global em função do ano de escolaridade.....	75
Quadro 7 - Descrição da amostra em função do número de reprovações e do ano de escolaridade.....	78
Quadro 8 - Médias, desvios padrão e resultados da ANOVA, na escala QAT global e nas suas subescalas em função do número de reprovações.....	78
Quadro 9 - Resultados do teste <i>Tukey</i> , na escala global do QAT e na subescala Tensão em função do número de reprovações.....	80

Índice de Figuras

	Pág.
Figura 1 – Modelo hierárquico do autoconceito proposto por Shavelson, Hubner e Stanton (1976)	28

Introdução

O fenómeno ansiedade face aos testes (vulgo ansiedade de desempenho) tem sido alvo de diversos estudos ao longo dos anos, e despertado grande interesse nos diferentes domínios de investigação em Psicologia. É certo que são numerosos os trabalhos empíricos realizados no campo da ansiedade, no entanto, não deixa de ser um construto que mereça atenção e preocupação, por forma a permitir uma melhor compreensão, aquisição de novos conhecimentos e indagações sobre as possíveis implicações que este fenómeno exerce nos nossos estudantes.

A ansiedade relativamente aos exames/avaliações consiste num “sentimento desagradável ou estado emocional que tem componentes fisiológicas e comportamentais, e que é experimentado por ocasião de testes formais ou de outras avaliações” (Hill & Wigfield, 1984, citados por Bzuneck & Silva, 1989, p.195). Efetivamente, a ansiedade de desempenho face às avaliações curriculares é um processo dinâmico e complexo, que envolve diversas componentes e fatores de natureza cognitiva (Liebert & Morris, 1967 *in* Bzuneck & Silva, 1989; Sarason & Sarason, 1990 *in* Rosário & Soares, 2004; Spielberger & Vagg, 1995; Zeidner, 1998 *in* Rosário & Soares, 2003; Magalhães, 2007), afetiva (Liebert & Morris, 1967 *in* Bzuneck & Silva, 1989; Spielberger & Vagg, 1995; Zeidner, 1998 *in* Rosário & Soares, 2003; Magalhães, 2007), comportamental (Zeidner, 1998 *in* Magalhães, 2007) e ambiental (Hill, 1972; Sarason, 1988; Krohne, 1992; Zeidner, 1998 *in* Magalhães, 2007).

A ansiedade de desempenho é uma experiência que quase todos os alunos enfrentam durante o seu percurso escolar. Para muitos estudantes, de ambos os sexos, os momentos de avaliação/teste constituem uma das principais barreiras para o progresso e sucesso académico. O medo exagerado do insucesso, as exigências e pressões acarretadas pelos estudantes, a adaptação a novos currículos e transições escolares, poderão gerar grandes fontes de ansiedade que, por sua vez, poderão influenciar o desempenho académico, inclusive o desempenho dos exames finais, e poderão até conduzir o aluno ao abandono escolar (Magalhães, 2007).

Neste contexto, o decréscimo do desempenho académico dos estudantes poderá estar associado ao aumento dos níveis de ansiedade face aos testes (Spielberger, Gonzalez, Taylor, Algaze & Anton, 1978 *in* Magalhães, 2007). Com efeito, os alunos com maior predisposição para a ansiedade face às avaliações tendem a revelar um

desempenho inferior, o que poderá provocar o aumento do insucesso escolar (Bzuneck & Silva, 1989).

Desta forma, a preocupação em alcançar o sucesso, pensamentos irrelevantes, expectativas negativas de um possível fracasso e a percepção de incompetência são alguns dos fatores associados ao aumento da ansiedade de desempenho, na medida em que os alunos mais ansiosos estão mais preocupados com as suas competências para alcançar o sucesso (Magalhães, 2007). Estes fatores provocam, nos estudantes mais ansiosos, dificuldades em definir objetivos mais ambiciosos e realistas, em utilizar estratégias de aprendizagem mais eficazes e estão associados a construtos como a autoestima, autoeficácia e autoconceito (Rosário, Soares, Núñez, González-Pienda & Simões, 2004).

Por outro lado, o autoconceito pode definir-se como a percepção que o indivíduo tem de si próprio, isto é, o conceito que ele elabora acerca de si, resultante das autoperceções (Marsh, 1988, 1989; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Marsh & Gouvenet, 1989; Vaz Serra, 1988, 1989; Pereira, 1991; Neves & Faria, 2009).

Os alunos que apresentam um autoconceito positivamente reforçado, níveis mais elevados de autoestima e autoeficácia, tendem a apresentar uma boa atitude, empenhamento e motivação face às tarefas escolares, o que facilita o aumento de desempenho académico (Shunk, 1982, *in* Saleiro, 2004; Skaalvik & Skaalvik, 2004; Choi, 2005; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988, *in* Neves & Faria, 2009). No entanto, um baixo autoconceito poderá influenciar significativa e negativamente os níveis de ansiedade dos estudantes, visto que os sujeitos com um fraco autoconceito se percebem como menos capazes e competentes no seu desempenho em alcançar o êxito, aspetos que poderão despoletar o aumento da ansiedade (Zeidner, 1998 *in* Magalhães, 2007; Bandurra, 1986; Coimbra, 2000 *in* Costa, 2012; Cruz, Pinto, Almeida & Aleluia, n.d.). Deste modo, tende-se a presumir que quanto mais baixo for o autoconceito, mais elevados serão os níveis de ansiedade e vice-versa (Zeidner, 1998, *in* Magalhães, 2007; Medeiros *et al.*, 2000, *in* Costa, 2012; Magalhães, 2007; Freitas, 2009; Nunes, 2011).

Ansiedade de desempenho e autoconceito são, então, variáveis extremamente relevantes para ajudar à melhor compreensão do comportamento dos sujeitos, nomeadamente quando estes se movem no contexto educacional escolar. Nesta

perspetiva, este tema despertou todo o interesse, atenção e curiosidade, conduzindo a uma incidência do estudo no vetor “ansiedade aos exames/avaliações”.

Uma outra variável a ter em conta neste estudo será o género dos indivíduos. Os trabalhos científicos acerca das questões de género aumentaram significativamente ao longo dos últimos anos (Howard, & Hollander, 1997; Wilkinson, 1997 *in* Magalhães, 2007). De facto o género constitui uma das variáveis mais importantes e estudadas nas mais diversas investigações no âmbito da Psicologia (Veiga, 1995). No que diz respeito à relação entre as variáveis “ansiedade de desempenho” e “género”, algumas investigações (Schwarzer & Seipp, 1996; Soares, 2002; Magalhães, 2007) defendem que o sexo feminino apresenta valores mais elevados de ansiedade face às avaliações do que o sexo masculino.

Em paralelo, também a ligação entre “ansiedade de desempenho” e “ano de escolaridade” será proposta a ser estudada neste trabalho. De um ponto de vista empírico, a variável “ano de escolaridade” está associada às fases essenciais de desenvolvimento dos sujeitos, assim como à aquisição de novas aprendizagens escolares (Veiga, 1995). Deste modo, no que concerne à relação entre o ano de escolaridade e a ansiedade de desempenho, a revisão da literatura considera que os alunos dos vários ciclos de ensino apresentam níveis significativos de ansiedade de desempenho (Rosário & Soares, 2003). Vários estudos (Hill & Sarason, 1966; Hill & Wigfield, 1984, *in* Magalhães, 2007) demonstram, inclusivamente, que os efeitos da ansiedade de desempenho vão aumentando ao longo dos anos de escolaridade. Assim, parece existir uma relação de impacto significativo entre a variável “ansiedade de desempenho” e a variável “ano de escolaridade”.

Também as reprovações e os insucessos repetidos, segundo alguns investigadores (Covington, 1986; Marsh, 1988; Richardson & Lee, 1986; Skaalvik, 1983 *in* Veiga, 1995; Soares, 2002 *in* Magalhães, 2007) poderão ser uma das situações passíveis de desencadear, nos alunos, sentimentos de ameaça, desvalorização das suas competências e capacidades provocando, assim, o aumento da ansiedade de desempenho.

Neste enquadramento, o trabalho pretende conhecer, compreender e estudar a ansiedade aos exames/avaliações nos estudantes que frequentam os anos letivos de transição de ciclo escolar no ensino básico e secundário (4.º, 6.º, 9.º, 11.º e 12.º anos de

escolaridade) de alguns estabelecimentos de ensino do Concelho da Ribeira Grande. Ressalta-se que, embora os alunos que frequentam o 11.º ano não estejam no final do ensino secundário, este ano de escolaridade foi também considerado para este estudo porque no 11.º ano os alunos realizam alguns dos exames nacionais obrigatórios para concluir o ensino secundário e para o acesso ao ensino superior. Pretende-se, assim, conhecer e compreender a relação entre a ansiedade de desempenho e o autoconceito, o género, o nível de escolaridade e as reprovações.

Realce-se que as investigações, a nível Regional (Região Autónoma dos Açores - Ilha de São Miguel), sobre a ansiedade de desempenho tendo em conta o autoconceito, o género, o nível de escolaridade e o número de reprovações e que abrangesse os três ciclos do Ensino Básico e o Ensino Secundário são, de acordo com os dados a que tivemos acesso, relativamente escassas ou menos nulas. Daí o interesse no estudo da relação entre estas variáveis. Para além disso, procurou-se compreender este fenómeno e o impacto que a ansiedade de desempenho exerce sobre os nossos alunos e alunas, com incidência nos anos de transição escolar, já que a generalização da avaliação nacional ocorre precisamente nestes anos escolares, nomeadamente com as provas de aferição no 4.º ano, as provas finais de ciclo no 6.º e 9.º anos e os exames nacionais no 11.º e 12.º anos. É nestes momentos de avaliação que os estudantes são confrontados com o aumento de pressões e *stress*, que podem desencadear sentimentos de ameaça e reações ansiogénicas.

No que diz respeito à estrutura do trabalho optou-se por dividi-lo em duas partes. A primeira parte é composta por um capítulo dedicado à revisão da literatura sobre a ansiedade e a ansiedade de desempenho. A segunda parte remete para o estudo empírico, sendo composta por dois capítulos. No primeiro capítulo procede-se à descrição da metodologia utilizada e o segundo coaduna-se com a apresentação, análise e discussão dos resultados e, posteriormente apresenta-se a conclusão.

PARTE I

CAPÍTULO I – ANSIEDADE E ANSIEDADE DE DESEMPENHO

1. Conceptualização da Ansiedade

O conceito de ansiedade tem sido alvo de atenção de diversos autores (Freud, 1920 *in* Pessotti, 1978; Vaz Serra, 1980; Spielberger, 1972 *in* Cruz, 1996; Levitt, 1980 *in* Brandão, 2009). O grande interesse e dedicação por este construto têm originado diversos estudos no âmbito da Psicologia. Neste ponto do presente capítulo serão referidas algumas investigações que abordam as distintas interpretações acerca deste conceito.

A origem etimológica da palavra ansiedade remete para o latim *anxietas*, *anxietatis*, que significa preocupar-se, desejar, e está igualmente relacionada com sentimentos de angústia e/ou ânsia (Vaz Serra, 1980).

Freud (1920) refere que a ansiedade “é a reacção do ego ao perigo e o sinal preparatório para a fuga” (citado por Pessotti, 1978, p. 1). Por sua vez, Rollo May (1973, p. 80) define ansiedade como “a apreensão sugerida por uma ameaça a algum valor que o indivíduo reputa essencial à sua existência como Eu” (citado por Pessotti, 1978, p.3).

Spielberger (1972, 1980) caracteriza a ansiedade como sendo um *Estado-Traço*. A ansiedade como um *estado* emocional transitório, caracteriza-se por sentimentos de tensão ou apreensão associados a alterações do sistema nervoso autónomo, aquando da reacção a situações percecionadas pelo sujeito como ameaçadoras. A ansiedade como *traço* da personalidade refere-se às diferenças individuais relativamente estáveis na tendência para reagir com estados de transtorno e bloqueio psíquico, ou seja, diferenças na predisposição para o sujeito perceber as situações como perigosas ou ameaçadoras (*in* Cruz, 1996; Magalhães, 2007).

Para Levitt (1980), a ansiedade é definida como sendo uma emoção subjetiva e uma sensação de preocupação, que está associada às alterações fisiológicas e à emoção medo (*in* Brandão 2009). No mesmo sentido, para Graziani (2005) e Rachman (1990), a ansiedade está associada a “tensões físicas e psicológicas relacionadas com a noção de perigo e medo desse perigo” (citados por Eugénio, 2009, p.17). Ainda nesta linha de orientação, Odrizola (2001) considera a ansiedade como uma emoção que ocorre quando o indivíduo se sente em perigo perante uma ameaça real ou imaginária, resultando numa resposta normal e adaptativa do organismo para reagir a uma situação potencialmente ameaçadora (*in* Magalhães, 2007).

Desta forma, segundo os pontos de vista dos diversos autores em relação ao conceito de ansiedade, é possível considerar a ansiedade como uma experiência e como um processo emocional, caracterizada por um conjunto de reações fisiológicas ativadas perante uma situação considerada como desagradável ou mesmo como ameaçadora para o indivíduo, salientando-se a importância do papel que os sentimentos subjetivos e as cognições possuem nesse processo (Beck & Emery, 1985 *in* Magalhães, 2007).

Aliada à ansiedade está também a emoção medo. O medo é uma emoção relacionada com o evitamento consciente e com a fuga, e provoca no indivíduo, uma reação de defesa perante uma ameaça ou situação perigosa (Ledoux, 2000 *in* Freitas, 2009). Desta forma, situações que despoletam medo no sujeito poderão provocar ansiedade, ou seja, como a ansiedade proporciona a autoproteção, uma vez que nos deixa em alerta para os perigos, esta emoção pode estar associada ao medo. Como refere Bauer (2002), “a ansiedade faz parte do nosso sistema de alarme e regula os nossos medos” (citado por Freitas, 2009, p.41). Neste quadro concetual, a ansiedade é considerada como uma emoção que possibilita o desencadeamento de comportamentos defensivos frente a uma situação considerada pelo sujeito como ameaçadora (Baptista, 2000 *in* Magalhães, 2007). Assim, quando o sujeito for confrontado com situações que lhe causam medo e ansiedade, estas emoções podem permitir ao sujeito preparar-se para reagir a tais situações.

Por sua vez, alguns autores (Ey, 1950; Levitt, 1968; Pollitt, 1973; Mefferd, 1979 *in* Vaz Serra, 1980; Freitas, 2009) tentaram diferenciar precisamente a ansiedade do medo, considerando que a ansiedade é um estado mais difuso, ativado por uma fonte desconhecida, uma ameaça ou perigo incerto, ou seja, é despoletada por estímulos externos dificilmente identificáveis ou reconhecidos pelo sujeito. Por outro lado, o medo consiste numa reação de defesa perante um estímulo externo ameaçador presente, isto é, que se pode identificar ou reconhecer. Com efeito, Epstein (1972, citado por Sandín, 1995) refere que “o medo pode ser entendido como um *drive* que motiva a conduta de evitação (ou fuga) perante a percepção de um estímulo de dor, enquanto que a ansiedade seria um estado emocional de medo não resolvido ou um estado de activação que não possui uma direcção específica frente à percepção de ameaça” (*cit. in* Freitas, 2009, p.45).

Em suma, a ansiedade é uma emoção que alberga um conjunto complexo de emoções básicas, entre as quais, e sendo esta a mais dominante, o medo. Assim, sempre que o sujeito sentir ansiedade, o medo estará também patente (Vaz Serra, 1980; Pereira, 1991), como por exemplo, o medo das possíveis consequências de um fracasso.

Ao longo da infância e da adolescência, a ansiedade aparece como uma característica normal e uma experiência comum, transitória e funcional, possibilitando às crianças e aos adolescentes adaptarem-se a situações novas, ameaçadoras e inesperadas (Rosen & Schulkin, 1998; Barrett, 1998 *in* Borges, Manso, Tomé & Matos, 2008).

Neste enquadramento, a ansiedade pode ser entendida como um estado natural e necessário para a autopreservação, e tal como referido anteriormente, esta emoção assume-se como uma defesa, visto que prepara o sujeito para a previsão e para o confronto com situações futuras encaradas como mais ou menos ameaçadoras ou perigosas (Claudino & Cordeiro, 2004). Assim sendo, a ansiedade pode ser conceptualizada como uma emoção que desencadeia comportamentos defensivos, preparando o sujeito para tomar as medidas necessárias perante uma situação de ameaça e diminuindo as possíveis consequências desagradáveis (Claudino & Cordeiro, 2004)

Contudo, se esta emoção aumentar de intensidade e persistir ao longo da vida dos sujeitos, pode agravar o estado emocional e originar consequências negativas, na medida em que, em vez de preparar o indivíduo para o confronto com situações que originam a ansiedade, vai dificultar, limitar e até impossibilitar a capacidade de o sujeito se adaptar, podendo tornar-se crónica e disfuncional do ponto de vista do desenvolvimento sócio emocional (Fonseca, 1998 *in* Borges *et al.*, 2008; Claudino & Cordeiro, 2004).

Face ao exposto, a ansiedade tem sido um construto muito estudado e abordado em vários contextos. Desta forma, torna-se pertinente conhecer o impacto que este estado emocional tem no desempenho e na realização académica dos estudantes, visto que se trata de um ponto de grande interesse para o presente estudo.

1.1. Ansiedade de Desempenho

Existem muitos estudos realizados no âmbito da “Ansiedade de desempenho face aos testes” (Hill & Wigfield, 1984; Bzuneck & Silva, 1989; Liebert & Morris, 1967; Cruz, 1977; Sarason, 1978; Peixoto, 2000; Magalhães, 2007). No entanto, tem sido difícil conceptualizar e definir este conceito, uma vez que se trata de um construto com fatores de natureza afetiva, cognitiva e comportamental, e que ao longo do tempo tem sofrido uma grande evolução, devido às inúmeras investigações realizadas neste âmbito (Magalhães, 2007). Parece, portanto, ser relevante iniciar este tópico com a clarificação deste conceito tão complexo.

Hill e Wigfield (1984) descrevem a ansiedade relacionada com as avaliações/exames como um “sentimento desagradável ou estado emocional que tem componentes fisiológicas e comportamentais, e que é experimentado por ocasião de testes formais ou de outras avaliações” (citados por Bzuneck & Silva, 1989, p.195).

Alguns estudos nesta área revelam que uma das situações mais passíveis de fazer desencadear estados de ansiedade elevados, em contexto escolar, é a avaliação do desempenho, mais propriamente a ansiedade respeitante aos exames/avaliações (Sarason, 1978 *in* Peixoto, 2000). Na opinião de Cruz (1977), a ansiedade aos testes/exames “vem sendo estudada a partir de um conjunto de factores de natureza cognitiva e afectiva, que explicam os diferentes níveis de apreensão dos sujeitos neste contexto específico” (citado por Peixoto, 2000, p.188). Neste sentido, a ansiedade de desempenho é um construto complexo e envolve componentes precisas. Liebert e Morris (1967) construíram uma escala para avaliar a ansiedade aos exames/testes que incluía duas componentes distintas: a preocupação (cognitiva) e a emocionalidade (afetiva). A primeira diz respeito aos elementos cognitivos, como pensamentos e expectativas negativas de um possível insucesso perante o seu desempenho e as possíveis consequências desse insucesso. A emocionalidade corresponde às reações e à ativação dos sintomas fisiológicos, em consequência da percepção destas manifestações (*in* Bzuneck & Silva, 1989; Rosário & Soares, 2003; Magalhães, 2007). De entre os vários sintomas ou manifestações que podem ocorrer neste estado emocional, fazem parte a fadiga, a irritabilidade, as dificuldades de relaxamento (Arándiga & Tortosa, 2000 *in* Silva, 2011), os suores frios, (Rosário & Soares, 2003), a taquicardia, a apreensão, a tensão e as dores de estômago (Magalhães, 2007). Ainda neste enquadramento, também

Spielberger e Vagg (1995) realçam que a ansiedade face aos testes tem como principais componentes as dimensões preocupação e emocionalidade (Spielberger & Vagg, 1995; Zeidner, 1998 *in* Rosário & Soares, 2003; Magalhães, 2007).

Por seu lado, Zeidner (1998) operacionalizou, para além das duas componentes acima descritas, a componente comportamental. Segundo este autor, a componente comportamental refere-se à falta de algumas aptidões académicas, quer seja nos métodos e hábitos de estudo, quer seja no processamento da informação, que influenciam o desempenho dos alunos (*in* Magalhães, 2007). Ladas (1980) refere que a ansiedade pode influenciar todos os aspetos do processamento de informação (*in* Carrier, Higson, Klimoski, & Peterson, 1984). Sendo assim, devido à falta de aptidões académicas, o estudante pode não se sentir preparado para uma prova de avaliação, o que pode influenciar e incrementar o processo de ansiedade (Rodrigues & Pelisoli, 2008). Muitas das vezes, neste quadro mental, por falta de tempo e devido a fatores como a procrastinação, entre outros, os alunos tendem a memorizar mecanicamente a matéria escolar, sem que ocorra contudo qualquer tipo de aprendizagem. Desta forma, se no momento da avaliação houver alguma falha na evocação/recordação da matéria (situação normalmente denominada pelos estudantes de “branca”), principalmente se esta ocorrer nas primeiras questões do teste, esta situação pode ser um fator dominante para incrementar a ansiedade e afetar o desempenho do aluno no resto da prova de avaliação (Rosário & Soares, 2003).

No âmbito escolar, diversas investigações têm revelado que elevados níveis de ansiedade influenciam negativamente o desempenho dos alunos em vários tipos de tarefas, agindo de maneira negativa, principalmente, sobre a perceção e a memória, bem como no aumento das reações de autodepreciação (Benjamin, Mc Keachie, Lin, & Holinger, 1981; Eysenck, 1983; Martins, 1993; Mueller, 1978, 1979 *in* Loos, 2004). Partindo dessas premissas, a investigadora Loss (2004, p. 565) considera que a ansiedade de desempenho “atrapalha o desenvolvimento construtivo do indivíduo, pois quando alguém se encontra num estado defensivo não está aberto para a aprendizagem”.

Na perspetiva de Spielberger e Vagg (1995) a ansiedade, relacionada com as avaliações/testes, é considerada como um traço específico da personalidade. Assim, os indivíduos com predisposição para reagir com estados elevados de ansiedade, quando expostos a uma situação de avaliação ou teste, respondem com um aumento da

ansiedade, que provocará o aparecimento de cognições de preocupação e de pensamentos irrelevantes (que interferem no desempenho da tarefa em si) (*in* Magalhães, 2007; Rosário & Soares, 2003). Estas cognições de preocupação são ativadas quando os alunos duvidam das suas competências para lidar com as situações de avaliação/teste e estão inseguros sobre os resultados e respetivas consequências do seu desempenho (Sarason & Sarason, 1990 *in* Rosário & Soares, 2004). Deste modo, os alunos com predisposição relativamente estável para a ansiedade face aos exames/testes são os que requerem maior preocupação por parte de todos os intervenientes no processo educativo (Rosário, Soares, Núñez, González-Pienda & Simões, 2004), uma vez que estes estudantes, quando submetidos a momentos de avaliação, tendem a reagir com o aumento da ansiedade, comprometendo o seu desempenho escolar que poderá ficar mais debilitante (Bzuneck & Silva, 1989).

Como já foi referido, são vários os fatores determinantes da ansiedade face aos exames/avaliações, nomeadamente os fatores cognitivos, afetivos, comportamentais e os fatores ambientais. Estes últimos referem-se, segundo vários autores, às interações familiares, mais propriamente às relações pais e filhos, devido ao facto de os pais, por vezes, possuírem elevadas expetativas e exigências, provocando uma certa vulnerabilidade nos filhos e conseqüentemente reações de ansiedade nos momentos de avaliação (Hill, 1972; Sarason, 1988; Krohne, 1992; Zeidner, 1998 *in* Magalhães, 2007).

Todavia, para além das relações familiares, prevalecem também sentimentos de inferioridade. Por exemplo, a própria competitividade em contexto de sala de aula, a perceção de incapacidade em comparação com os colegas e as experiências repetidas de fracasso, podem contribuir para que o aluno se sinta menos capaz e acredite no seu mau desempenho, o que gera o aumento da ansiedade (Zeidner, 1998 *in* Magalhães, 2007).

Neste enquadramento, a ansiedade, quando é elevada, poderá influenciar o desempenho dos alunos nas situações em que são avaliados (Hassen, 1977; Head & Lindsey, 1984; Hembree, 1988). No entanto, é fundamental que no ensino existam momentos de avaliação, para que se consiga aferir se o aluno adquiriu ou não os conhecimentos necessários para progredir. Porém, nos momentos de avaliação académica, o aluno não consegue muitas das vezes demonstrar todo o seu conhecimento, devido, entre outros fatores, aos elevados níveis de ansiedade, afetando, assim, o seu desempenho global na prova de avaliação (*in* Bzuneck & Silva, 1989).

1.2. Ansiedade de Desempenho e Desempenho Escolar

Segundo vários estudos (Hill, 1984; Hill & Wigfield, 1984 *in* Bzuneck & Silva, 1989), níveis elevados de ansiedade estão relacionados com a deterioração do rendimento escolar. Estes autores pretendem perceber a razão pela qual a ansiedade face a um exame/avaliação escolar afeta o desempenho do aluno.

Diversas investigações demonstram que prevalecem correlações significativas entre níveis elevados de ansiedade e o desempenho dos alunos em momentos de avaliação (Hassen, 1977; Head & Lindsey, 1984; Hembree, 1988 *in* Bzuneck & Silva, 1989). Nesta linha de orientação, diversos estudos revelam que o decréscimo do desempenho dos alunos que apresentam elevados níveis de ansiedade face aos testes é umas das principais causas do seu fracasso escolar (Spielberger, Gonzalez, Taylor, Algaze & Anton, 1978 *in* Magalhães, 2007). Parece, assim, que os alunos com maior predisposição para a ansiedade face às avaliações tendem a revelar um desempenho inferior, o que, conseqüentemente origina o aumento do insucesso escolar. Fontaine (1990) refere que à medida que a ansiedade aumenta, o nível de desempenho escolar diminui (*in* Magalhães, 2007). Desta forma, podemos inferir que na relação ansiedade/desempenho subsiste um impacto significativo.

De facto, são inúmeros os estudos que pretendem conhecer as conseqüências que os níveis elevados de ansiedade têm no desempenho académico dos alunos (Hassen, 1977; Spielberger, Gonzalez, Taylor, Algaze & Anton, 1978; Head & Lindsey, 1984; Hill, 1984; Hill & Wigfield, 1984; Hembree, 1988; Bzuneck & Silva, 1989; Fontaine, 1990; Magalhães, 2007).

A ansiedade nos exames/avaliações é uma experiência com a qual quase todos os alunos se confrontam durante o seu percurso escolar. O medo exagerado do insucesso, as percepções de incompetência, as exigências e expetativas acarretadas pelos alunos, poderão gerar grandes fontes de ansiedade que, por sua vez, poderão influenciar o desempenho académico, inclusivamente ao nível do desempenho dos exames finais do ciclo escolar (Magalhães, 2007).

Vários estudos (Soares 2002; Zeidner & Nevo, 1992) reforçam a ideia de que a elevada ansiedade aos exames/avaliações exerce um efeito negativo na produção escolar (*in* Magalhães 2007). De acordo com esta ideia, Magalhães (2007) conclui, a partir dos

resultados do seu estudo, que os alunos e alunas com médias mais elevadas nas disciplinas exibem valores mais baixos de ansiedade aos exames/avaliações.

No trabalho de Rosário e Soares (2003) verificou-se que existe um impacto significativo da ansiedade face aos testes nos resultados escolares dos alunos, apontando para a ideia de que um bom desempenho se encontra associado a menores níveis de ansiedade face aos testes.

Perante os resultados apresentados pelos estudos revistos pode-se pois depreender que, para muitos alunos e alunas, a situação de avaliação constitui um dos principais obstáculos ao sucesso da sua realização escolar, uma vez que pode prevalecer a incerteza relativamente ao nível de conhecimentos adquiridos, que poderão ser percecionados como insuficientes para obter resultados positivos (Soares 2002; Zeidner & Nevo, 1992; Rosário & Soares, 2003; Magalhães, 2007). Assim sendo, os elevados níveis de ansiedade exercem um efeito debilitante sobre o desempenho escolar, através de motivações e pensamentos negativos, interferindo os fatores cognitivos no rendimento dos alunos nos exames/avaliações (Deffenbacher, 1978; Sarason, 1984; Tobias, 1985; Bzuneck & Silva, 1989).

Neste contexto, outros trabalhos empíricos (Deffenbacher, 1978; Sarason, 1984; Tobias, 1985; Bzuneck, 1991) revelam que o aumento da ansiedade face aos testes, na sua componente cognitiva, se associa ao fraco desempenho académico dos alunos, influenciando, assim, o desempenho nas provas de avaliação escolar. Um estudo de Bzuneck (1991), que tinha como objetivo identificar a incidência de ansiedade elevada numa prova de avaliação da disciplina de Matemática, no qual participaram 406 estudantes do 7.º e 8.º anos de duas escolas urbanas do Brasil, vem corroborar esta ideia. Neste estudo foi utilizado um instrumento de avaliação que incluía as duas componentes da ansiedade referidas por Morris, Davis e Hutchings (1981): a emocionalidade e a preocupação. O autor inferiu, a partir dos resultados, que os níveis altos de ansiedade na componente “preocupação” se revelaram associados a rendimentos mais baixos na prova, ou seja, durante a prova de avaliação foram os elementos cognitivos ansiógenos que influíram no desempenho dos alunos. Segundo este estudo, quando os alunos estavam muito ansiosos, a atenção e a concentração, que deveriam predominar na execução da tarefa, deram lugar a pensamentos negativos e irrelevantes, desviando a atenção seletiva do aluno (Deffenbacher, 1978; Sarason, 1984; Tobias, 1985 *in* Bzuneck, 1991).

Diversas investigações (e.g., Benjamin, McKeachle, Lin & Holinger, 1981; McKeachle & Lin, 1987) referem que o mau desempenho dos alunos nos exames/avaliações não só se deve ao incremento da ansiedade, como também aos próprios métodos de estudo e de aprendizagem, ou seja, várias pesquisas indicam que os alunos com baixo desempenho escolar utilizam métodos de estudo menos eficazes no processamento da informação, provocando uma falha na aprendizagem. Neste sentido, níveis elevados de ansiedade poderão influenciar negativamente os métodos de estudo dos alunos, provocando, assim, o acréscimo de ansiedade. Devido ao facto de os alunos estarem conscientes de que não dominam a matéria escolar e de que não sabem aplicar estratégias eficazes de aprendizagem nos momentos de avaliação académica (não revelando, portanto, processamento cognitivo dos conteúdos escolares) não se sentem preparados para a realização do exame/avaliação (*in* Bzuneck & Silva, 1989; Costa & Boruchovitch, 2004). De facto, o processamento cognitivo, segundo alguns autores, poderá ser entendido como as mudanças e diferenças funcionais na capacidade de processar a informação, como consequência do desenvolvimento das estratégias de aprendizagem utilizadas, e pelo conhecimento objetivo das tarefas (Flavell, Miller & Miller, 1999 *in* Costa & Boruchovitch, 2004). As estratégias de aprendizagem, por sua vez, são procedimentos, técnicas ou métodos que os estudantes utilizam para obter e apreender uma dada informação, de modo a facilitar a aquisição, o armazenamento e/ou a utilização/evocação da informação (*in* Costa & Boruchovitch, 2004).

As investigações ressaltam (Brown, 1997; Corno & Mandinach, 1983; Purdie & Hattie, 1996; Zimmerman, 1986; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986, Tobias, 1980, 1985 *in* Costa & Boruchovitch, 2004) que a ansiedade, entre outros fatores, influencia a utilização deficiente de estratégias de aprendizagem, por parte dos estudantes, na preparação para as situações de avaliação, principalmente no momento da recuperação do conteúdo. Sendo assim, a ansiedade de desempenho poderá estar associada a uma redução geral do processamento cognitivo, resultando no fraco desempenho dos alunos nas avaliações escolares (Hembree, 1988; Eysenck, 1991 *in* Magalhães, 2007).

Ainda neste enquadramento, alguns estudos (Deffenbacher, 1978; Sarason, 1984; Tobias, 1985) apontam para a ideia de que os indivíduos muito ansiosos apresentam maiores dificuldades em focar a atenção. Assim, pode-se inferir que a ansiedade de desempenho influencia os processos cognitivos, bem como o

processamento da informação, memorização, codificação e a atenção seletiva (Williams, Watts, Macleod & Mathews, 2000).

Importa, ainda, referir, que os índices de realização escolar e de aprendizagem podem ser prejudicados, quer por estados de tensão ou de apreensão, como por exemplo em relação ao objeto de estudo, quer pela presença de diferenças individuais na tendência para a ansiedade, vista aqui como característica pessoal (Spielberger, Gorsuch, & Lushene, 1979 *in* Peixoto, 2000). Desta forma, o momento de avaliação escolar (exame/teste) pode ser percebido pelo aluno como uma situação ameaçadora, não só em função das suas características individuais, como também pela falta de estudo ou de competências, entre outros, resultando no aumento da ansiedade face às avaliações académicas (Magalhães, 2007).

Como já foi mencionado anteriormente, algumas pesquisas sugerem que níveis elevados de ansiedade face aos exames/avaliações podem ter um efeito negativo na realização escolar. No entanto, isto pode acontecer principalmente se se tratarem de tarefas difíceis, complexas e com reduzido tempo para a sua execução. Conclui-se, assim, que a influência negativa da ansiedade no rendimento escolar parece relacionar-se significativamente com o aumento da dificuldade da tarefa (Hagtvet & Hunstad, 1987 *in* Rosário & Soares, 2003; Magalhães, 2007).

Segundo Freitas (2009), as pessoas com um traço de ansiedade elevado são, de uma maneira geral, mais vulneráveis a desenvolverem reações de ansiedade face aos exames/avaliações, a possuírem expectativas negativas relativamente ao seu desempenho escolar e a conceberem que estão a ser alvo constante de avaliação por parte dos outros (professores, pais, colegas), uma vez que apresentam sentimentos de baixa autoestima, pouca confiança em si e nas suas capacidades.

Em suma, a ansiedade de desempenho face às avaliações curriculares é um processo dinâmico e complexo, englobando um conjunto de componentes cognitivas, afetivas e comportamentais. A crescente preocupação em alcançar o sucesso, os pensamentos irrelevantes e as expectativas negativas de um possível fracasso são alguns dos fatores associados à amplificação do espectro de ansiedade face às avaliações, na medida em que os alunos mais ansiosos estão mais preocupados com as suas competências para alcançar o sucesso. Estes fatores provocam, nos alunos mais ansiosos, dificuldades em definir objetivos mais ambiciosos, em utilizar estratégias de

aprendizagem mais eficazes e estão associados a construtos como a autoestima, autoconceito e autoeficácia (Rosário, Soares, Núñez, González-Pienda & Simões, 2004). Desta forma, torna-se importante compreender e conhecer a relação entre estes construtos e a ansiedade aos exames/avaliações. Com base nestas premissas, o autoconceito é uma das variáveis fundamentais e um aspeto importante a considerar neste estudo, o qual irá ser abordado no ponto seguinte, do presente capítulo.

1.3. Ansiedade de Desempenho e Autoconceito

No âmbito da Psicologia Educacional, tem-se verificado um grande interesse na investigação das perceções que os sujeitos têm acerca de si próprios, devido ao facto de estas se relacionarem com aspetos importantes no desenvolvimento do percurso escolar do aluno (Belo, Faria & Almeida, 1998; Byrne, 1996b; Hattie, 1992; Marsh, 1993a, Marsh & Yeung, 1997a; Skaalvik, Valås & Sletta, 1994; Wigfield, & Karpathian, 1991 *in* Peixoto, 2003). De facto, no contexto escolar, o autoconceito dos alunos está em constante desenvolvimento. Na escola os sujeitos, não só vivem experiências de sucesso, como também podem deparar-se com situações de insucesso, que por sua vez podem otimizar ou diminuir o autoconceito. São estas situações que o aluno vive e experiencia no seu quotidiano como estudante, que têm grande influência na formação do seu autoconceito, podendo condicionar os resultados escolares (Medeiros, 2005). Visto isto, o autoconceito é considerado uma variável crucial para o estudo em causa, não só porque pode influenciar o comportamento, como também porque é uma variável mediadora e facilitadora de outras relações.

Para estudar a relação entre a ansiedade de desempenho e o autoconceito é necessário, num primeiro momento, conceptualizar o autoconceito, visto que, segundo Rosenberg (1965), este construto é de extrema importância “ determinante dos pensamentos, sentimentos e comportamentos” do ser humano (citado por Veiga, 1995, p. 25).

A definição do autoconceito, na literatura, tem variado de autor para autor, revelando alguma falta de consenso, embora muitas vezes, as definições oferecidas,

signifiquem a mesma coisa (Veiga, 1995). Passa-se à apresentação de algumas descrições do construto.

William James (1890 *in* Simões, Rodrigues, Esgalhado & Guimarães, 2008), e o seu fascínio pelo estudo do *self*, considera que este construto se poderia explicar pelo facto de o autoconceito ser constituído por todos os atributos que o sujeito possa identificar como fazendo parte de si próprio. Para Peixoto (1999), o construto *self* é considerado por vezes como autoconceito. Entretanto, estes construtos, dadas as suas especificidades, podem ser diferenciados, nomeadamente o *self* “seria aquela parte de nós da qual estamos conscientes” e o autoconceito “referir-se-ia a um conglomerado particular de ideias e atitudes que possuímos a respeito da nossa consciência num dado tempo” (*cit. in* Medeiros, 2005, p. 95).

Byrne (1986, *in* Albuquerque & Oliveira, 2002) define o autoconceito como a percepção que o sujeito tem de si próprio. Esta conceptualização colhe aprovação junto de outros autores, que entendem o autoconceito como estando relacionado com a autoidealização, autoavaliação do indivíduo e o conceito que ele elabora acerca de si, resultante dessas percepções (Marsh, 1988, 1989; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Marsh & Gouvernet, 1989; Vaz Serra, 1988, 1989; Pereira, 1991; Neves & Faria, 2009). Com efeito, o indivíduo tende a autoavaliar-se e a descrever-se a si próprio, de forma a poder desenvolver juízos apreciativos e descritivos do conceito de si nas mais diversas situações (Albuquerque & Oliveira, 2002; Peixoto, 2003), remetendo, assim, para um julgamento de natureza afetiva sobre o valor geral que o sujeito atribui a si próprio (Cassidy, 1990, como referido por Maia, Ferreira, Veríssimo, Santos & Shin, 2008), sendo portanto, de cariz avaliativo e valorativo.

Segundo Gecas (1982), o autoconceito refere-se ao “conceito que o indivíduo faz de si próprio como um ser físico, social e espiritual ou moral” (citado por Vaz Serra & Pocinho, 2001, p.12). Sendo assim, a conceção do autoconceito prende-se com os sentimentos, as atitudes e o autoconhecimento que o indivíduo possui acerca das suas competências, capacidades, aparência física e aceitação social (Faria & Fontaine, 1990, *in* Nunes, 2010).

Shavelson, Hubner e Stanton (1976) definem o autoconceito como um construto hipotético, composto pela percepção que o indivíduo tem do seu *self*. Esta percepção

forma-se através das interações que o sujeito estabelece com os outros significativos e das atribuições que este faz ao seu próprio comportamento (*in* Saleiro, 2004). Também no entendimento de Butler e Gasson (2005 *in* Nunes, 2010), o autoconceito é referido como a autoperceção do *self*, ou seja, o modo como o sujeito se percebe a si próprio de forma geral.

Deste modo, pode-se considerar que em torno da conceptualização do autoconceito existem diversas interpretações que pretendem apontar para as representações e para o conceito que o sujeito cognoscente tem acerca de si próprio. Assim, a designação autoconceito irá ser utilizada, ao longo do estudo, na esfera das perceções ou representações que o indivíduo tem de si mesmo.

Face às definições apresentadas é possível considerar que este construto revela determinadas características que são essenciais para uma definição mais precisa. Com efeito, num momento seguinte será dada maior ênfase às características estruturais do autoconceito, sendo que se abordará em primeiro lugar a estabilidade/instabilidade temporal deste conceito.

De um modo geral, o autoconceito é considerado um construto relativamente estável ao longo do tempo. De facto, diferentes estudos (Bacham & O'Malley, 1977; Engel, 1965; Carlson, 1965, *in* Veiga, 1995) evidenciam a existência de alguma estabilidade nas autoavaliações dos indivíduos, considerando que o autoconceito se mantém constante ao longo da vida do sujeito. Apesar da relativa estabilidade do autoconceito, outros teóricos (Rosenberg, 1979; Gecas, 1982; Musitu, 1982,1984 *in* Veiga, 1995) argumentam que o autoconceito é um construto instável em termos temporais. Segundo estes últimos autores, esta instabilidade pode estar relacionada com fatores como a idade do sujeito, o desequilíbrio emocional e com variáveis sociais e contextuais. No mesmo sentido, Gonzalez e Tourón (1994) referem que o autoconceito é uma realidade dinâmica que varia em consequência do desenvolvimento dos sujeitos. Para estes autores, os fatores que influenciam as alterações no autoconceito são, para além da idade, os fatores ambientais e o desenvolvimento cognitivo.

Como se pode constatar, ainda existe alguma incongruência em relação à estabilidade e/ou às oscilações do autoconceito. Todavia, com base nos pressupostos acima descritos, pode-se considerar que o autoconceito é estável mas que é suscetível de se desenvolver. De acordo com L'Écuyer (1978, referenciado por Lima & Seco, 1990 *in*

Medeiros, 2005), o autoconceito é um construto evolutivo, que no processo de desenvolvimento se vai tornando cada vez mais diferenciado e estável. Mas tal não indica que ele se torne inalterável, ou seja, não invalida, no entanto, que possam existir simultaneamente modificações na perceção que o indivíduo tem acerca de si próprio.

No mesmo sentido, Marsh e Shavelson (1985) observam que o autoconceito fica cada vez mais diferenciado e específico, à medida que a idade do indivíduo avança (*in* Albuquerque & Oliveira, 2002). Também, Marsh e Hattie (1996) consideram que o autoconceito se torna progressivamente estruturado, diferenciado e multifacetado à medida que o sujeito se desenvolve desde a infância até atingir a idade adulta, ou seja o autoconceito é construído ao longo do desenvolvimento do sujeito (*in* Medeiros, 2005).

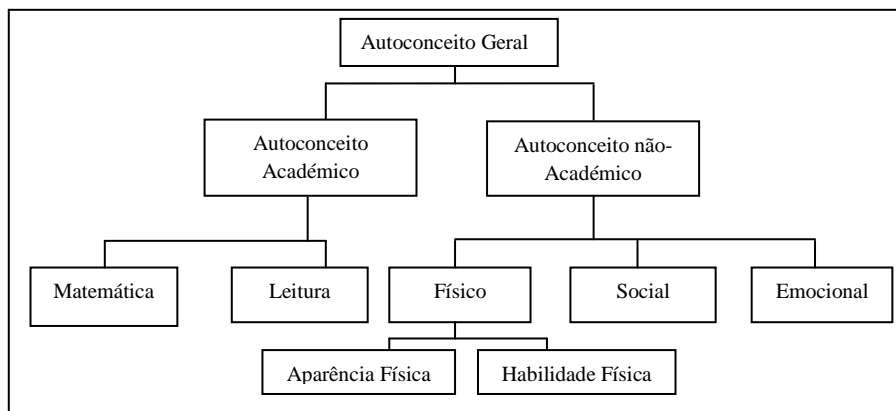
No entanto, nem sempre o autoconceito foi visto como sendo multifacetado. Na verdade o autoconceito começou por ser entendido como um construto unidimensional, no entanto, esta perspetiva foi sendo criticada e foi dando lugar à perspetiva multidimensional do autoconceito (Harter, 1982; Marsh & Craven, 2006 *in* Clemente, 2008). Assim, para diversos autores (Harter, 1982; Marsh & Craven, 2006), o autoconceito caracteriza-se por ser um construto multidimensional, na medida que os indivíduos constroem, para além de uma imagem de si próprios e do seu valor, julgamentos em domínios mais específicos que se complementam ao autoconceito geral. Deste modo, o sujeito vai sendo capaz de construir um autoconceito mais diferenciado nos diversos domínios, e estas autoperceções vão sendo integradas no autoconceito global. Estes diferentes domínios incluem o domínio académico, o aspeto físico e os domínios social e comportamental (*in* Clemente, 2008).

O modelo de Shavelson, Hubner e Stanton (1976 *in* Martins, 2004), que defende que o autoconceito possui diversas particularidades que o tornam tão complexo, refere que este construto, não só é multifacetado ou multidimensional, como também se apresenta de modo organizado, estruturado, hierárquico, estável, desenvolvimental, avaliativo e diferenciável.

Por conseguinte, o autoconceito encerra diferentes facetas, correspondendo a variadas perceções que o sujeito tem de si próprio, que podem ser organizadas e estruturadas hierarquicamente em distintas áreas, orientadas desde a base da hierarquia, onde se encontram as facetas mais específicas, até ao topo, onde é possível identificar o autoconceito geral (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976 *in* Medeiros, 2005;

Albuquerque & Oliveira, 2002). Esta ideia, proposta por Shavelson, Hubner e Stanton (1976 *in* Medeiros, 2005) é apresentada esquematicamente na Figura 1.

Figura 1 – Modelo hierárquico do autoconceito proposto por Shavelson, Hubner e Stanton (1976).



Diversos estudos (Pereira, 1991; Albuquerque & Oliveira, 2002; Santos, 2008) realizam a analogia do autoconceito a uma pirâmide, visto que o conjunto de perceções que cada sujeito tem de si próprio se encontra disposto e estruturado como uma pirâmide. Com efeito, no vértice da pirâmide encontra-se o autoconceito geral e, à medida que se desce na hierarquia na pirâmide, o autoconceito geral vai-se tornando mais específico, encontrando-se na base da pirâmide os aspetos mais específicos, como por exemplo o autoconceito académico, social, espiritual, físico, entre outros (Peixoto, 2003; Albuquerque & Oliveira, 2002). Nesta sequência, o autoconceito geral está ligado às múltiplas facetas. Sendo assim, entende-se que o indivíduo tem um conjunto de perceções de si próprio baseadas nas situações vivenciadas, e que irão resultar numa outra perceção de si mais geral e amplificada.

Em suma, todas estas características do autoconceito patenteiam que este construto se traduz num processo multidimensional ou multifacetado, composto por diversas dimensões e/ou facetas, tais como as dimensões académica e social, entre outras. As características do autoconceito referidas anteriormente correlacionam-se e estão dependentes umas das outras, assim como se verifica com as várias vertentes do autoconceito que, embora muito complexas, só fazem sentido numa perspetiva holística.

Como previamente referido, e de acordo com Shavelson, Hubner e Stanton (1976), as integrantes fundamentais do autoconceito são as componentes social, emocional, física e académica (*in* Musitu, García & Gutiérrez, 1997). Para além das dimensões apresentadas por Shavelson *et al.*, os investigadores McIntire e Drummond

(1976) defendem a multidimensionalidade do autoconceito, incluindo também a dimensão familiar. Assim, para se estudar o autoconceito é relevante ter em conta estas cinco dimensões, tão significativas na formação deste construto (*in Musitu et al.*, 1997). Por isso, torna-se necessário descrever cada uma dessas cinco dimensões de forma particular.

A dimensão social do autoconceito, para alguns autores (Tranche, 2004 *in* Salum-Fares, Aguilar & Anaya, 2011; Musitu *et al.*, 1997), está relacionada com a aceitação social por partes dos outros, com as experiências de sucesso e fracasso, com a comparação e a atribuição social e com o significado que a conduta do indivíduo apresenta para os outros.

A noção pioneira de William James (1890), relativa ao autoconceito, relaciona este construto com as competências sociais (*in* Simões, Rodrigues, Esgalhado, & Guimarães, 2008). Como referem Swann e Read (1981), a formação do autoconceito é influenciada, não só pela perceção que o sujeito tem de si próprio, como também pelos pensamentos, sentimentos e ações resultantes da interação social (Vaz Serra, Gonçalves & Firmino, 1986).

Para Cooley (1902), o *self* abrange diversos aspetos, sendo o mais relevante o *self* social, que se prende com a forma como os sujeitos “aprendem a definir-se a si próprios a partir da forma como os outros o definem” (citado por Simões, Rodrigues, Esgalhado, & Guimarães, 2008, p.328). Neste sentido, o autoconceito pode ser influenciado pelas interações sociais, uma vez que as pessoas tendem a ser influenciadas por aquilo que pensam que os outros pensam delas próprias. Perante isto, o indivíduo constrói o conceito de si com base naquilo que idealiza que os outros pensam dele próprio. Desta forma, a esfera social pode influenciar o autoconceito, visto que este está fortemente correlacionado com aquilo que o sujeito acredita que os outros pensam dele.

Neste enquadramento, o autoconceito, ou sentido de *self*, desenvolve-se principalmente através da interação social. Assim, as relações sociais assumem um papel importante no desenvolvimento das representações que o indivíduo tem sobre si próprio. Um exemplo evidente está relacionado com o desenvolvimento do autoconceito das crianças, que é influenciado, essencialmente, pela interação com as pessoas mais próximas, ou seja, na comunicação com aqueles com que mantêm um maior relacionamento afetivo e social, tais como, os familiares mais próximos (figuras

parentais), os professores e os pares mais importantes para o sujeito, sendo o autoconceito das crianças também o resultado da interiorização e das expectativas das avaliações destes outros significativos (Harter, 1999; Cole, 1991, como referido por Emídio, Santos, Maia, Monteiro & Veríssimo, 2008). É neste sentido que as crianças interiorizam primeiro a opinião e/ou as avaliações das pessoas mais significativas, e só posteriormente incorporam as opiniões e/ou as avaliações das outras pessoas em geral. Desta forma, o sujeito parte do particular para o geral (Mead, 1934; Harter, 1996, *in* Medeiros, 2005).

Dada a importância da interação social no desenvolvimento do autoconceito, os indivíduos tendem a perceberem se são bem aceites ou não pelos outros, ou seja, é de facto significativa a percepção que o indivíduo tem do quanto os outros gostam de si (a autopercepção da aceitação social), o que vários autores designam de autoconceito social (James, 1918; Cooley, 1922; Asher, Hymel & Rensham, 1984 como referido por Emídio *et al.*, 2008).

Blascovich e Tomaka (1991) defendem que o autoconceito social se refere à conceção que o indivíduo tem das suas capacidades ou competências sociais. Assim, se os indivíduos se percebem como sendo bem aceites pelos outros, de igual modo se percebem como sendo socialmente mais competentes (Berndt & Burgy, 1996 *in* Emídio *et al.*, 2008).

Por sua vez, quando os sujeitos apresentam um baixo autoconceito social esperam que os outros demonstrem comportamentos negativos para consigo próprios, uma vez que se percebem como menos aceites pelos outros. Desta forma, prevalece uma fraca interação destes sujeitos com os outros, condicionando, assim, as suas competências sociais (Berndt & Burgy, 1996 *in* Emídio *et al.*, 2008).

Podemos então concluir que as representações sociais dos outros significativos constituem um dos pilares mais importantes na construção do autoconceito. Nesta perspectiva, a família é a organização social mais elementar na estruturação das bases do autoconceito (Medeiros, 2005). É com a família que se estabelecem as primeiras relações de aprendizagem social, os modelos a seguir, sendo um vetor importante para o desenvolvimento da identidade e personalidade dos filhos. Assim, a família exerce uma grande influência sobre a educação dos filhos. Alguns autores consideram que as características de cada ambiente familiar são determinantes importantes na vida

académica do aluno (Cubero & Moreno, 1996 *in* Medeiros, 2005). Segundo Cubero e Moreno (1996), uma esfera familiar positiva contribui fortemente para que os filhos apresentem um melhor ajustamento às novas exigências escolares, logo, um melhor desempenho e sucesso académico (*in* Medeiros, 2005). No mesmo sentido, outras investigações (Turner & Harris, 1984; Sears, 1970; Vaz Serra, 1987) referem que os ambientes familiares agradáveis e positivos são importantes para promover o desenvolvimento de um autoconceito positivo (*in* Pereira, 1991).

Por outro lado, quando a família tem demasiadas expetativas acerca do desempenho e do sucesso dos filhos, assim como níveis elevados de aspiração, maiores serão as possibilidades de existirem sentimentos negativos e de frustração, por parte dos educandos, sempre que estes não conseguirem obter os resultados esperados. As expetativas exageradas e os comportamentos esperados podem influenciar, de modo negativo, o autoconceito dos indivíduos (Pereira, 1991; Medeiros, 2005).

Os estudos de McGrath e Repetti (2000) mostram que as crianças avaliam as suas competências académicas, não só através do seu desempenho académico, mas também através do *feedback* dos seus pais, e da análise que estes fazem, se são bons ou maus alunos na escola. No entanto, este tipo de envolvimento parental, centrado principalmente nos resultados académicos dos filhos, faz com que os adolescentes fiquem sujeitos a uma maior pressão para alcançar o sucesso, aumentando-lhes os níveis de ansiedade e o medo de fracassar. Sendo assim, poderão existir repercussões no seu desempenho escolar e nas perceções que o aluno forma acerca de si próprio relativamente aos assuntos de natureza académica (*in* Peixoto & Rodrigues, n. d.).

No que concerne à dimensão emocional, esta está relacionada com as emoções mais subjetivas e internas do indivíduo. A importância desta área na educação dos sujeitos não tem só a ver com o rendimento escolar, mas também com a motivação, com o desenvolvimento da personalidade, com as relações sociais e com o contacto afetivo dos adolescentes consigo próprios. Nesta linha de ideias, autores como Pichardo (2000) defendem que se esta dimensão estiver comprometida, poderá conduzir a uma propensão para desenvolver níveis elevados de ansiedade, instabilidade emocional e depressões e, conseqüentemente, a um rendimento académico baixo por parte do aluno (*in* Salum-Fares, Aguilar & Anaya, 2011).

A dimensão física do autoconceito tem incidência, essencialmente, nas aptidões e na aparência física geral do sujeito (Musitu *et al.*, 1997). Esta dimensão ganha grande importância ao longo do desenvolvimento dos indivíduos, sobretudo durante a adolescência, uma vez que é nesta fase que se verificam grandes transformações físicas que adquirem grande relevância na formação do conceito de si mesmo, mais concretamente na construção da autoimagem (Sureda, 2001 *in* Salum-Fares, Aguilar & Anaya, 2011).

Alguns autores (Simões & Vaz Serra, 1987, p.236) consideram que o autoconceito académico se refere às “percepções e avaliações das capacidades que o aluno julga possuir para realizar as tarefas escolares, em comparação com outros alunos da mesma classe” (citados por Pereira, 1991, p. 95). No mesmo sentido, para Lima e Seco (1990), o autoconceito académico é definido como “ as percepções e avaliações das competências que o indivíduo julga possuir para cumprir as exigências inerentes ao processo escolar em que se encontra envolvido, em comparação com outros indivíduos do seu grupo de referência” (citados por Medeiros, 2005, p. 97).

Algumas investigações (e.g.; Salum-Fares, Aguilar & Anaya, 2011) apontam que o aluno com um baixo autoconceito académico se mostra menos ativo e com menos êxito no seu desempenho escolar. Portanto, é também de supor que o estudante que apresente uma melhor percepção do conceito de si social, familiar, emocional, físico e académico, tenha um melhor desempenho académico.

Uma outra esfera importante para a construção do ser social e desenvolvimento do autoconceito académico é, portanto, a escola. O contexto escolar é o local onde os indivíduos passam grande parte do seu tempo, tendo um papel preponderante no desenvolvimento e na construção da identidade do aluno. O tecido escolar é também o ideal para a socialização entre as crianças, adolescentes e jovens. Com a entrada na escola, segundo Senos e Diniz (1998, p. 268), as relações interpessoais aumentam, “contribuindo de forma efectiva para a manutenção, aumento ou mudança do seu autoconceito, uma vez que este se desenvolve, à medida que os *outros* significativos agem e se expressam em relação às nossas características e ao nosso comportamento, bem como para o desenvolvimento específico do auto-conceito académico” (citados por Medeiros, 2005, p. 97). Neste sentido, um dos períodos mais importantes na vida da criança é a entrada na escola. Esta etapa tão relevante é essencial no processo de construção do

autoconceito, uma vez que o contexto escolar proporciona condições para o desenvolvimento da perceção que a criança tem de si própria. As novas exigências, as novas experiências com os pares, a aquisição de novas aprendizagens e competências, assim como a interiorização das opiniões dos outros acerca de si, faz com que a criança forme o conceito de si e a imagem que tem de si como estudante (Medeiros, 2005). Todos estes sentimentos, emoções, laços afetivos e vinculativos e construções são particularmente complexos numa determinada fase: a adolescência. Nesta fase de desenvolvimento, o adolescente reformula as imagens que tem de si próprio e dos outros, sendo que o autoconceito vai adquirindo uma maior estabilidade, contudo não deixa de sofrer alterações. Com efeito, o autoconceito, na adolescência, sofre oscilações, que podem ter a ver com problemas de identidade, de procura da independência e de objetivos de vida (Jolley, 1984; McMahon & McMahon, 1983 *in* Veiga, 1995). De acordo com vários autores (Eskilson *et al.*, 1986; Loranger *et al.*, 1983; Loranger, 1987; Kawarsh, Kerr & Clewes, 1985), a instabilidade do autoconceito na adolescência também se pode dever ao aumento das preocupações com as relações íntimas, à perceção de inferioridade por parte da aceitação dos colegas, ao aumento da contradição à autoridade adulta ou, ainda, à perceção dos pais como mais controladores (*in* Veiga, 1995). Com a progressiva aproximação da vida adulta, na fase final da adolescência, o indivíduo tem uma perceção de si em termos mais subjetivos e abstratos, de crenças pessoais e interpessoais, e compara-se com grupos de pares mais vastos e exigentes. Nesta fase, os adolescentes mais velhos já possuem um autoconceito geral, decorrente das experiências e da aquisição de conhecimentos ao longo do seu desenvolvimento, tendo formado um sentido de identidade muito próprio (Medeiros, 2005).

Assim, neste enquadramento, as relações estabelecidas no contexto escolar assumem um papel importante no desenvolvimento do conceito de si, porque é através da comparação com os outros que a criança/adolescente vai desenvolvendo e formando o seu autoconceito.

No ambiente escolar as situações de fracasso ou de sucesso podem influenciar a construção e a formação do autoconceito académico (Medeiros, 2005). A tendência que os alunos têm de, por vezes, comparar os seus resultados escolares com os outros colegas, pode aumentar ou diminuir o autoconceito académico e, por consequência, influenciar o rendimento escolar.

Diversos estudos demonstram que o rendimento escolar está mais associado ao autoconceito académico do que ao autoconceito geral (Bong, 2002; Fontaine, 1991; Marsh, 1982; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Pietsch, Walker & Chapman, 2003; Neves & Faria, 2007, *in* Neves & Faria, 2009). Embora o autoconceito académico não seja um determinante do sucesso escolar, se este constituir um vector positivo na vida do sujeito, terá repercussões no desempenho escolar global (Chapman & Boersma, 1980, como referido por Simões & Vaz Serra, 1987 *in* Ravara, 2005).

Várias investigações defendem que os fatores do insucesso escolar se devem não só à ausência da capacidade intelectual mas a outros fatores, entre os quais se pode inferir um baixo autoconceito académico (Cortesão & Torres, 1984; Fontaine, 1987; Cruz, 1987,1989 *in* Pereira, 1991).

Shunk (1982) menciona que os alunos que se sentem capazes intelectualmente de realizar tarefas escolares, demonstram estar mais interessados e motivados pela escola, o que facilita o aumento do rendimento escolar, mantendo, assim, a autoestima e a autoeficácia elevadas (*in* Saleiro, 2004).

Alguns trabalhos afirmam que o autoconceito se revela positivamente associado à motivação intrínseca, assim como ao nível de esforço dos alunos (Skaalvik & Skaalvik, 2004) e à qualidade dos seus resultados académicos (Choi, 2005; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988, *in* Neves & Faria, 2009). Desta forma, se o autoconceito dos alunos for positivo, estes estarão mais motivados, o que originará melhores resultados escolares.

Neste sentido, um bom rendimento escolar melhora o autoconceito do estudante, otimizando o nível de empenho e motivação, o que faz com que os níveis de eficácia aumentem, reforçando, assim, o autoconceito académico (Neves & Faria, 2009).

Com base nestas perspetivas, alguns autores realçam a ideia de que os alunos com um autoconceito académico positivo e expectativas de eficácia mais positivas tendem a estar mais motivados no esforço de obter melhores notas, para realizar tarefas mais desafiantes (Bandura, 2006; Linnenbrink & Pintrich, 2003), para conseguir ultrapassar melhor as dificuldades e os obstáculos, para determinar objetivos mais ambiciosos (Bandura, 2006; Linnenbrink & Pintrich, 2003; Pajares & Miller, 1994), para empregar estratégias de aprendizagem e realização mais eficazes (Zimmerman & Cleary, 2006) e obterem melhores resultados (Bandura, 1997; Choi, 2005; Multon,

Brown & Lent, 1991; Pietsch, Walker & Chapman, 2003; Zimmerman & Cleary, 2006), quando equiparados com os alunos que possuem um autoconceito e uma autoeficácia académicos baixos (*in* Neves & Faria, 2009).

Verifica-se, portanto, que um autoconceito académico negativo pode comprometer o comportamento do aluno, levando-o a uma fraca motivação e persistência na realização das tarefas escolares, e a expetativas e atitudes negativas perante a escola, condicionando o seu desempenho escolar (Ravara, 2005).

Entretanto, são várias as investigações que se debruçam sobre a relação entre a variável “autoconceito” e outras variáveis, como por exemplo, o ano de escolaridade (Kawarsh, Kerr & Clewes, 1985; Litovsky & Dusek, 1985; Harter, 1983; Montemayor & Eysen, 1977; Espinar, 1982; Montané *et al.*, 1983; Musitu, 1984) e o rendimento académico (Silva & Alencar, 1984; Peixoto & Mesquita, 1990; Estevão & Almeida, 1999; Silva & Fleith, 2005). Nesses estudos, pretendiam-se conhecer as relações entre as variáveis “autoconceito” e “ano de escolaridade”. Através dos resultados desses trabalhos, os investigadores verificaram que ocorre uma diminuição do autoconceito com o aumento da escolaridade. Esta relação dever-se-á, segundo alguns autores (Harter, 1983; Simmons, Rosenberg, & Rosenberg, 1973), às novas situações escolares, uma vez que o sujeito, ao comparar-se com os novos grupos de pares, poderá experienciar sentimentos de incompetência.

O mesmo acontece em relação à variável “rendimento académico”, visto que os alunos com um rendimento académico elevado, resultante de níveis escolares superiores, possuem um autoconceito académico mais alto. Por outro lado, os alunos com um rendimento académico fraco e com várias reprovações, apresentam um autoconceito académico mais baixo (*in* Veiga, 1995). Desta forma, pode-se verificar que a relação entre o autoconceito e o rendimento académico não é tão linear como parece, na medida que o rendimento académico pode influenciar o autoconceito, como também pode ser o autoconceito a influenciar o rendimento académico.

Porém, são poucos os estudos que procuram analisar as relações entre a ansiedade de desempenho e o autoconceito. Num trabalho realizado por Vaz Serra (1986), com uma amostra constituídas por 554 indivíduos, com o objetivo de estudar a relação entre o autoconceito e a ansiedade, verificou-se que existe uma correlação negativa, altamente significativa entre a ansiedade e o autoconceito, salientando a

importância do autoconceito no funcionamento social do indivíduo (*in* Cruz, Pinto, Almeida & Aleluia, n. d.).

Schutz e Pekrun (2007) consideram que emoções como a ansiedade, entre outras, são extremamente importantes para a motivação, aprendizagem, desempenho, e para o desenvolvimento da identidade do sujeito (Abril & Peixoto, n. d.).

Uma investigação importante no estudo das emoções foi a de Abril e Peixoto (n. d.) que teve como objetivo conhecer os padrões emotivos em contexto escolar, bem como analisar a possível relação destes com o autoconceito e a perceção do clima de sala de aula. Desta investigação fizeram parte 131 participantes, do 7.º e do 8.º anos de escolaridade. No que se refere às emoções, os resultados deste estudo permitiram demonstrar que o autoconceito académico revelou ter uma associação mais forte com as emoções negativas, como é o caso da ansiedade.

Também Cruz, Pinto, Almeida e Aleluia (n.d.) estudaram a comparação do autoconceito com a ansiedade dos estudantes. Estes investigadores concluíram, através dos seus resultados, que existe uma associação negativa altamente significativa entre o autoconceito global e a ansiedade dos estudantes. Neste estudo, foram, ainda, encontradas relações significativas entre os fatores aceitação/rejeição social e autoeficácia do autoconceito em relação à ansiedade dos estudantes. Com base nestas evidências, os investigadores inferiram que estes fatores influenciam significativamente os níveis de ansiedade dos estudantes, o que os levou a afirmar que quanto menor é o autoconceito, mais elevados serão os níveis de ansiedade e vice-versa.

Neste enquadramento, os indivíduos sujeitos a situações que lhes causam ansiedade, estão mais suscetíveis a não acreditarem nas suas capacidades e competências comportamentais, o que diminui as suas perceções pessoais (Coimbra, 2000 *in* Costa, 2012).

Efetivamente, as pessoas que sentem que não são capazes de ultrapassar uma determinada dificuldade e que não possuem as capacidades necessárias para executar uma tarefa, acabam por experienciar sentimentos de ansiedade, o que pode provocar constrangimentos nos próprios sujeitos, por não acreditarem nas suas capacidades e competências para a resolução de um dado problema (Bandurra, 1986 *in* Costa, 2012).

Coopersmith (1967) refere que as pessoas com sentimentos de inferioridade e de incapacidade em melhorar a sua situação, não possuem recursos internos que lhes

permitam tolerar ou reduzir a ansiedade (*in* Gobitta & Guzzo, 2002). Neste sentido, e de acordo com este autor, as autoperceções de impotência, inferioridade, baixa autoestima e autoeficácia estão associados a estados elevados de ansiedade. Este investigador relata que os fracassos e outras condições que ameaçam evidenciar as incapacidades pessoais são, provavelmente, a principal causa de ansiedade. Segundo ele, “ansiedade e autoestima estão proximamente relacionadas: se for a ameaça que libera ansiedade, como aparece teoricamente, é a estima da pessoa que está sendo ameaçada” (*cit. in* Gobitta & Guzzo, 2002, p. 144).

O trabalho de Abreu, Veiga, Antunes e Ferreira (2006) procurou saber até que ponto as atitudes dos alunos face à escola e a si próprios dependem dos contextos familiares e se interrelacionam entre si. Este estudo partiu de uma amostra de 378 alunos do 4.º e do 6.º anos de escolaridade de ambos os sexos. Os resultados obtidos neste estudo acerca da relação entre as atitudes face à escola e as variáveis familiares, demonstraram que a ansiedade aparece negativamente relacionada com estas variáveis. Segundo Neves e Carvalho (2006), o aluno que apresenta uma autoestima baixa tende a adotar um papel secundário em contexto de sala de aula, ou seja, tende a não se envolver e a não participar nas aulas, não assume posições de liderança e tende a rejeitar tarefas difíceis por constituírem, para ele, grandes desafios que lhe criam situações de ansiedade, uma vez que se sente incapaz para as realizar.

Zeidner (1998) também refere, no seu estudo, que existe uma correlação entre a ansiedade face aos testes e o autoconceito, visto que o autoconceito pode ser um fator que pode influenciar o aumento da ansiedade e o desempenho dos estudantes (*in* Magalhães, 2007).

Segundo Freitas (2009), as emoções negativas, como a ansiedade, podem impedir o desenvolvimento do autoconceito. Ao longo do desenvolvimento, especialmente na infância, os diferentes contextos educativos e relacionais, assim como a relevância afetivo-emocional, vão fornecer um conjunto de crenças que estão na base do desenvolvimento do autoconceito. Estas crenças modelam os processos emocionais do indivíduo, e podem desenvolver determinados estados emotivos, como por exemplo, quadros de ansiedade.

Nunes (2011), num estudo com 570 alunos, de ambos os sexos e com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, provenientes de instituições de ensino público pertencentes ao distrito de Lisboa, pretendeu identificar as características específicas do conceito de si, antes e durante a adolescência, e as potenciais alterações emocionais associadas. Os resultados obtidos neste estudo revelaram que os valores correlacionais entre a ansiedade e o autoconceito não são muito elevados. A autora verificou que a dimensão do autoconceito que se revelou mais ligada à ansiedade, no sexo feminino, foi a imagem corporal e, no sexo masculino, prendeu-se com a dimensão social e a inter-relação com pares. Esta associação evidenciou a importância do corpo e das alterações da imagem corporal, particularmente nas raparigas adolescentes (Levine & Smolak, 2002). Já nos rapazes, a associação da ansiedade ao *self* social, sugeriu o impacto negativo das eventuais dificuldades relacionais. A investigadora concluiu, referindo que níveis mais positivos de conceito de si e de autoestima estarão associadas a menores alterações emocionais, como é o caso da ansiedade (*in* Nunes, 2011).

Em suma, alguns autores (Espinhar, 1982; Jegede, 1982) consideram que a diminuição do autoconceito estará provavelmente ligada ao progressivo efeito do rendimento escolar (*in* Veiga, 1995). Os sucessos e os insucessos, sobretudo os vividos em contexto escolar, têm grande influência no desenvolvimento do autoconceito académico e, por sua vez, podem influenciar o incremento de estados emocionais, como a ansiedade de desempenho. No entanto, podemos considerar que o autoconceito é essencial para o funcionamento do bem-estar do indivíduo, assim como é importante o seu papel social, mediador e regulador do comportamento. Verifica-se que um autoconceito positivo indica ser um bom preditor do desempenho escolar dos alunos, visto que, se estes revelam um autoconceito académico elevado, os seus esforços e motivações proporcionarão melhores resultados académicos (Skaalvik & Skaalvik, 2004; Choi, 2005; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988, *in* Neves & Faria, 2009) e menores níveis de ansiedade (Nunes, 2011). Esta correlação demonstra, portanto, que o autoconceito tem um impacto significativo no rendimento escolar, assim como também na ansiedade. Assim, os alunos que apresentam um autoconceito académico elevado, demonstram ser portadores de menores níveis de ansiedade, têm maior confiança nas suas capacidades e competências como estudantes, evidenciando uma condição mais otimista em relação ao futuro e estabelecendo objetivos mais realistas e passíveis de alcançar.

1.4. Ansiedade de Desempenho e Género

As questões de género constituem uma das variáveis mais importantes e mais estudadas nas diversas investigações no âmbito da Psicologia (Veiga, 1995). Efetivamente, os trabalhos científicos acerca desta dimensão de análise aumentaram significativamente ao longo dos últimos anos (Howard, & Hollander, 1997; Wilkinson, 1997 *in* Magalhães, 2007).

Estudos de natureza empírica, no âmbito da Psicologia, têm utilizado os conceitos “sexo” e “género” como sinónimos, contudo, estes termos envolvem aspetos distintos que se tornam importantes para a diferenciação de designação dos termos sexo e género (Magalhães, 2007).

Segundo o ponto de vista teórico, pressupõe-se que o conceito “sexo” se refere às diferenças biológicas, determinando as diferenças de personalidade e comportamento entre o sexo feminino e masculino (Saavedra, 2005 *in* Magalhães, 2007). Deste modo, os termos “sexo masculino” e “feminino” remetem-nos para as distintas características biológicas dos homens e das mulheres, apresentando um carácter determinista (Magalhães, 2007).

Por outro lado e na opinião de Louro (2000), o conceito “género” representa “todas as formas de construção social, cultural e linguística (quer sejam comportamentais ou psíquicas) implicadas nos processos que diferenciam homens e mulheres” (*cit. in* Magalhães, 2007, p. 52). Desta forma, chama-se a atenção para todas as características (sociais, culturais e psicológicas), apelando ao carácter social do ser masculino e feminino (Magalhães, 2007). Assim, quando se utiliza o conceito género referimo-nos às diferentes características conferidas a cada sexo em função da sua cultura e sociedade (Magalhães, 2007).

Apesar desta distinção, neste estudo os conceitos “género” e “sexo” serão usados como sinónimos, uma vez que em alguma da literatura revista estas variáveis são referidas e assumidas como similares.

No que diz respeito à relação da variável “género” com a variável “ansiedade”, a investigação de Cruz, Pinto, Almeida e Aleluia (n.d.) pretendeu avaliar o nível de ansiedade dos estudantes e identificar algumas variáveis que influem o comportamento

ansioso. Através dos resultados obtidos, os autores constataram que o sexo masculino apresenta níveis inferiores de ansiedade relativamente ao sexo feminino. Contudo, estas diferenças só foram estatisticamente significativas para a ansiedade-traço. No mesmo sentido, Inderbitzen e Hope (1995 *in* Cruz, Pinto, Almeida & Aleluia, n.d.) num estudo com 428 jovens, verificaram que os indivíduos do sexo feminino, quando comparados com os do sexo masculino, apresentaram índices mais elevados de ansiedade social, ansiedade e sintomas depressivos. Ainda Beck (1995 *in* Cruz, Pinto, Almeida & Aleluia, n.d.), através de outro trabalho, demonstrou que o sexo feminino manifestava níveis significativamente mais elevados de ansiedade-traço e ansiedade-estado que o sexo masculino (*in* Cruz, Pinto, Almeida & Aleluia, n.d.).

Borges, Manso, Tomé e Matos (2008) pretendiam analisar a relação entre a ansiedade e as estratégias de *coping*, bem como estudar as diferenças de género e idade em relação a estas duas variáveis. Os autores constataram, que no cruzamento entre a ansiedade e o género, foi o sexo feminino que apresentou maiores índices de sintomas ansiogénicos, isto é, são as mulheres que, na execução de uma tarefa, revelam taxas superiores relativas ao medo de falhar, comprometendo o seu desempenho global.

Também a investigação realizada por Veiga (1995), com uma amostra de 578 alunos adolescentes de ambos os sexos, oriundos de seis Escolas Secundárias, três de Lisboa e três de Viseu, no qual foi utilizado o instrumento *Self Concept as a Learner Scale* (SCAL) e a escala *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (PHCSCS), obteve resultados que referem que os sujeitos do sexo masculino se consideram menos ansiosos e mais confiantes nas suas capacidades, com maior grau de satisfação/felicidade, com um autoconceito não académico global superior e com melhor estatuto intelectual, do que os sujeitos do sexo feminino.

Do mesmo modo, um estudo realizado por Claudino e Cordeiro (2004), com alunos da Escola Superior de Enfermagem de Portalegre permitiu verificar os níveis de ansiedade e depressão, concluindo que existem diferenças significativas entre o sexo feminino e masculino, apresentando as mulheres valores mais elevados de ansiedade. Ainda, no mesmo sentido, Seco *et al.*, (2005) incidiu o seu estudo na problemática da transição entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior, baseado numa amostra de alunos do primeiro ano do Instituto Politécnico de Leiria. Através dos resultados obtidos, os investigadores constataram que os alunos do sexo masculino demonstraram

possuir uma perceção mais positiva das suas competências cognitivas e emocionais, e uma melhor gestão da ansiedade nas avaliações.

No que concerne à relação desta variável “género” com a variável “ansiedade de desempenho”, algumas investigações (Schwarzer & Seipp, 1996; Soares, 2002; Magalhães, 2007) defendem que o sexo feminino apresenta níveis mais elevados de ansiedade face às avaliações. Contudo, Hembree (1988) refere que não existem indicações que revelem que os níveis elevados de ansiedade face às avaliações/testes, apresentados pelo sexo feminino, se associem ao decréscimo do seu desempenho nas provas de avaliação escolares (*in* Bzuneck & Silva, 1989).

No mesmo sentido, as investigações de Schwarzer e Seipp (1996) demonstraram que as mulheres apresentavam níveis de ansiedade mais elevados do que os homens e que esta diferença era mais significativa na componente emocionalidade do que na componente preocupação (*in* Magalhães, 2007). Na mesma linha de ideias, alguns trabalhos chamam a atenção para o facto de homens e mulheres executarem avaliações cognitivas distintas em relação às situações de avaliação, ou seja, os indivíduos do sexo masculino tendem a encarar uma situação de avaliação/teste como sendo um desafio pessoal, enquanto as mulheres percebem a situação de avaliação/teste mais numa perspectiva de ameaça do que como um desafio (Deaux, 1984; Lewis & College, 1987 *in* Magalhães, 2007).

De acordo com o estudo de Essau e colaboradores (2000), com adolescentes de idades compreendidas entre os 12 e 17 anos, concluiu-se que as raparigas sentem mais ansiedade face aos testes do que os rapazes (*in* Matos, Barrett, Dadds & Short 2003). Também Bizzaro (1991) no seu estudo, com uma amostra representativa da população estudantil portuguesa, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos de idade, equaciona que, em geral, os indivíduos do sexo feminino percecionam as provas de avaliação como geradoras de maior *stress* do que os indivíduos do sexo masculino (*in* Magalhães, 2007).

Na mesma linha, Soares (2002), no seu trabalho, com uma amostra de estudantes dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, averiguou que existe uma relação significativa entre as diferenças de género e as reações face aos testes, prevalecendo o sexo feminino com níveis mais elevados de ansiedade. O autor constatou ainda que existem divergências significativas entre cada dimensão (Tensão e Pensamentos em Competição) em relação ao género, afirmando que as desigualdades nos níveis de

ansiedade face aos testes, se devem, fundamentalmente, aos níveis elevados da componente afetiva (tensão). Este mesmo autor menciona que as raparigas encaram as situações de avaliação como ameaçadoras, demonstrando emoções e comportamentos mais ansiosos, como o medo, a baixa autoestima, entre outros (*in* Magalhães, 2007).

No estudo de Magalhães (2007), baseado numa amostra constituída por 1310 alunos portugueses de ambos os sexos, que no ano letivo de 2005/2006 frequentaram o 3º Ciclo do Ensino Básico, foi possível constatar, através dos resultados obtidos, que existe um impacto significativo entre a variável “sexo” e a variável “ansiedade face aos testes”. Ainda, os resultados mostraram que a relação entre a dimensão “tensão” (emocionalidade/afetividade) e o “género” apresentou-se estatisticamente significativa, verificando-se que as raparigas apresentaram níveis mais altos na dimensão “tensão” em comparação com os rapazes. A investigadora concluiu, assim, que o sexo feminino apresenta uma média mais elevada nos níveis de ansiedade face aos testes e na dimensão “tensão”.

A investigação de Rodrigues e Pelisoli (2008) teve como principal objetivo verificar a prevalência dos níveis de ansiedade em alunos, de ambos os sexos, com uma média de idades de 18 anos. Estes alunos frequentavam escolas do Brasil, nomeadamente das cidades de Porto Alegre e do Rio Grande do Sul, e preparavam-se para realizar um exame final do Ensino Secundário. De acordo com os resultados deste estudo, os participantes do sexo feminino apresentaram níveis significativamente mais elevados de ansiedade de desempenho do que os participantes do sexo oposto.

A investigação no domínio das questões de género tem-se focado, essencialmente, na minimização das desigualdades de género, nomeadamente, nos estereótipos sexuais que subsistem na sociedade (Davis, 2001 *in* Magalhães, 2007). De acordo com Veiga (1995), os estereótipos sexuais geralmente encontram-se associados às discriminações de ordem cultural, familiar e educativa. Segundo Bryan *et al.*, (1986 *cit. in* Veiga, 1995, p. 149) “Nas sociedades em geral, a tradição tende para uma superior valorização dos papéis masculinos, tanto no mundo do trabalho, como na escola, como ainda na própria família”. No entanto, estes estereótipos sexuais ainda persistem na sociedade atual, nomeadamente, no que diz respeito às diferenças de género que são explicadas, segundo alguns autores (Hill & Sarason, 1966; Deaux, 1984), pela socialização. Estes investigadores referem que “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” (*cit. in* Magalhães, 2007, p. 56). Deste modo, as diferenças em relação às mulheres e homens, perante as manifestações de ansiedade de desempenho, refletem-se na reação da sociedade e da construção social referente ao feminino e masculino (Magalhães, 2007).

Com base em toda a evidência empírica referida, podemos concluir que o impacto que a ansiedade face aos testes tem no desempenho dos alunos é maior nos sujeitos do sexo feminino do que no sexo oposto. Podemos interpretar, de acordo com Magalhães, (2007), que estes resultados poderão ter a ver com o facto de as mulheres sentirem mais preocupação e medo, encarando o momento de avaliação como ameaçador e, por consequência, incrementando os níveis da ansiedade de desempenho.

1.5. Ansiedade de Desempenho e Nível de Escolaridade

O nível de escolaridade não tem sido uma variável muito utilizada na investigação científica, embora haja interesse em ser estudada, pois está ligada às fases essenciais de desenvolvimento dos sujeitos, assim como à aquisição de novas aprendizagens escolares (Veiga, 1995).

A revisão da literatura considera que os alunos dos vários ciclos de ensino apresentam níveis significativos de ansiedade de desempenho (Rosário & Soares, 2003). Vários estudos (Hill & Sarason, 1966; Hill & Wigfield, 1984, *in* Magalhães, 2007) demonstram que os efeitos da ansiedade de desempenho vão aumentando ao longo dos anos de escolaridade. Assim, parece existir uma relação de impacto significativo entre a variável “ansiedade de desempenho” e a variável “nível de escolaridade”.

Zeidner (1998) refere que o aumento da ansiedade de desempenho ao longo dos anos letivos se explica pelos seguintes motivos: “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)” (*cit. in* Magalhães, 2007, p. 17-18).

Segundo alguns autores (e.g., Cruz, 1996; Cruz, 1995; Cruz, 1989; Cruz & Mesquita, 1988, *in* Freitas, 2009), a ansiedade, nas situações de avaliação, aumenta, tanto ao longo dos anos de escolaridade, como também nos períodos de transição entre os ciclos de ensino. De acordo com Seco, Casimiro, Pereira, Dias e Custódio (2005), qualquer transição se constitui como uma “situação que coloca desafios (nem sempre muitos, nem sempre novos) e que requer, na maior parte dos casos, mudanças nos padrões de comportamento, exigindo ao indivíduo a mobilização dos recursos disponíveis, de forma a conseguir o melhor ajustamento possível entre si e as novas situações ou acontecimentos” (*cit. in* Seco, Casimiro, Pereira, Dias & Custódio, 2005, p.23). Assim, se a transição e adaptação ao novo ciclo de ensino decorrer com sucesso, poder-se-á prever melhorias no progresso e desenvolvimento académico dos alunos. No entanto, se esta transição e adaptação forem mal sucedidas, é provável que consequências tais como o fracasso e o incremento de emoções (de entre as quais a ansiedade de desempenho) sejam as mais sentidas (Seco, Casimiro, Pereira, Dias & Custódio, 2005).

Diversas investigações atestam que a ansiedade de desempenho se encontra estável ao longo dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (Araki, Iwawaki & Spielberger, 1992). Porém, de acordo com Dunn (1970), a ansiedade face aos testes aumenta durante todo o Ensino Básico (*in* Rosário & Soares, 2003).

Outros estudos (Cruz & Mesquita, 1988; Hembree, 1988, *in* Rosário & Soares, 2003) evidenciam que a ansiedade relativa aos testes varia consoante o nível de ensino, sendo que tende a aumentar do 5.º ano até ao 7.º e 8.º anos e decresce no 9.º ano. No mesmo sentido, vários autores (Cruz & Mesquita, 1988; Hembree, 1988) referem que este dado pode dever-se ao facto de que, com a entrada no 5.º ano, os alunos passam por um processo de transição e de adaptação às novas exigências dos 2.º e 3.º Ciclos, e que nos anos seguintes ocorre uma sensação de “conforto” e estabilidade psíquica, uma vez que já se adquiriram as competências escolares previstas para este novo ciclo de ensino (*in* Rosário & Soares, 2003). Soares (2002), também corrobora a ideia, salientando que ocorre um aumento da ansiedade de desempenho ao longo dos primeiros anos de escolaridade de cada ciclo, e que nos anos seguintes ocorre a sua estabilização ou até mesmo a sua diminuição.

O trabalho de Magalhães (2007) apresenta resultados semelhantes aos referidos nos estudos anteriores, verificando que a ansiedade de desempenho aumenta ligeiramente do 7.º ano de escolaridade para o 8.º ano de escolaridade, registando depois um decréscimo no 9º ano.

O estudo de Rosário e Soares (2003), com uma amostra formada por 859 alunos dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico de oito escolas públicas portuguesas, nomeadamente dos distritos do Porto e Braga, teve como objetivo avaliar os níveis de ansiedade perante os testes de avaliação, nas dimensões “pensamento em competição” e “tensão”. Neste ensaio, os autores pretenderam analisar os graus de ansiedade face aos testes nas suas duas dimensões, e conhecer o respetivo impacto nos resultados escolares, nomeadamente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Os investigadores concluíram que a média da ansiedade face aos testes, nas duas medidas, aumenta do 5.º até ao 7.º ano e diminui progressivamente até ao final da escolaridade obrigatória (9.º ano de escolaridade). Segundo a interpretação dos resultados deste estudo poder-se-ia admitir que os níveis de ansiedade relativamente às provas de avaliação variam em consonância com o nível de ensino do aluno, verificando-se níveis mais elevados de ansiedade do 5.º ano para o 6.º ano de escolaridade, decrescendo significativamente do 7.º ano para o 8.º ano de escolaridade.

Em síntese, todas estas investigações apresentam resultados semelhantes no que diz respeito à relação da ansiedade de desempenho e o nível de escolaridade. Pode-se, assim, constatar que os níveis de ansiedade de desempenho variam ao longo dos vários ciclos de ensino. Segundo a revisão empírica, este construto tende a aumentar no 2.º Ciclo e tende a decrescer no 3.º Ciclo do Ensino Básico. Estes resultados podem ficar a dever-se ao facto de, no 2º Ciclo do Ensino Básico, os estudantes se depararem com a adaptação a um novo plano curricular (mais exigente), a horários mais complexos, a novos professores, colegas e a todo o corpo não docente, provocando, assim, o aumento da ansiedade de desempenho (Rosário & Soares, 2003).

1.6. Ansiedade de Desempenho e Reprovações

As reprovações são entendidas, segundo alguns autores (Veiga, 1995; Peixoto, 2003; Magalhães, 2007) como uma variável associada ao insucesso escolar. As sucessivas retenções, ao longo do percurso académico, podem constituir uma das circunstâncias que poderão influenciar a perceção negativa do estudante sobre a escola (Gaspar, 2009). Assim, pode-se dizer que a variável “reprovações” poderá influenciar o desempenho e o rendimento escolar. Com efeito é necessário ter em conta a possível influência desta variável e a sua relação com a variável “ansiedade de desempenho”.

Em relação à variável “número de reprovações”, Covington (1986) aponta, ainda, para o facto de os insucessos escolares repetidos poderem originar um aumento da ansiedade de desempenho. Também Marecek e Mettee (1972) insinuam que as situações escolares de insucesso são os principais preditores de ansiedade face aos testes. Do mesmo modo, Soares (2002) verifica que o elevado número de reprovações pode provocar o incremento dos sentimentos de ameaça e, por consequência, o aumento da ansiedade.

Segundo alguns autores (Marsh, 1988; Richardson & Lee, 1986; Skaalvik, 1983, *in* Veiga, 1995), os insucessos continuados poderão constituir uma das situações passíveis de fazer com que os alunos desvalorizem as suas capacidades e competências, e de influenciar o meio sócio escolar do aluno, dependendo da sua atitude em relação à escola e da pressão social para o sucesso. Desta forma, é possível inferir que os alunos que reprovam de ano escolar tendem a menosprezar as suas aptidões, aumentando, assim, a ansiedade de desempenho. O aluno, ao considerar que é “mau aluno” por já ter reprovado uma ou mais vezes de ano escolar, poderá desenvolver estados de ansiedade quando for confrontado com qualquer tipo de avaliação curricular (Magalhães, 2007), principalmente se existir pressão, quer por parte dos professores, quer por parte dos pais, familiares e colegas, para conseguir alcançar o sucesso escolar.

Rocha e Fujita (1999), num estudo realizado em 2001 num colégio brasileiro, constataram que o medo da reprovação num exame/teste era o principal fator que despoletava a ansiedade (*in* D’Avila & Soares, 2003). Nesta linha de pensamento,

Soares (2002) sugere que o insucesso repetido, assim como o número de reprovações, é um bom preditor do incremento da ansiedade de desempenho, na medida em que os alunos que já sofreram retenções demonstram níveis mais altos de ansiedade (*in* Borges, *et al.*, 2008).

Magalhães (2007), no seu estudo, concluiu que os alunos com retenções de anos escolares apresentavam níveis mais elevados de ansiedade aos exames/avaliações, verificando, assim, que há uma relação significativa entre o número de retenções e a ansiedade face aos testes. Ainda neste estudo, a investigadora apurou que os níveis de ansiedade são predominantemente mais altos nos alunos com uma retenção. Com efeito, a autora sugere que o aumento da ansiedade face aos testes, na primeira retenção, pode proporcionar situações em que o estudante possa alcançar níveis de motivação superiores de forma a contrariar o insucesso escolar obtido, mantendo as expectativas elevadas e incrementando o seu investimento no desempenho académico, visto que esta primeira experiência de fracasso pode ser encarada pelo aluno como um desafio para a recuperação do seu sucesso escolar. Porém, após a segunda ou seguintes retenções, as expectativas e a investida no desempenho académico baixam consideravelmente, e o momento de avaliação deixa de ser encarado como ameaçador e passa a ser percebido como mais um fracasso/insucesso escolar.

Borges, Manso, Tomé e Matos (2008), no seu estudo, com uma amostra constituída por 916 estudantes do 5º ano de escolaridade até ao 12º ano de escolaridade, de várias escolas públicas portuguesas (Vila Real, Bragança, Leiria, Coimbra, Castelo Branco, Odivelas e Lisboa), observaram que os alunos que já sofreram retenções foram os que demonstraram maiores níveis de tensão perante uma situação de avaliação.

Partindo dos pressupostos destes vários estudos, percebe-se que o número de reprovações tem um impacto significativo no aumento da ansiedade de desempenho. A crescente preocupação por este fenómeno (a ansiedade face aos testes) permite uma reflexão direcionada para as situações que são capazes de desenvolver estados de ansiedade, e para a necessidade de se tomarem medidas que promovam o bom desenvolvimento cognitivo-emocional e comportamental dos estudantes no sentido do sucesso escolar.

PARTE II

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

2. Metodologia

No processo de investigação, a metodologia constitui uma fase fundamental para a orientação do desenvolvimento do estudo e para a concretização dos objetivos pretendidos. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1992, p.151), a metodologia consiste no “prolongamento natural da problemática, articulando de forma operacional os marcos e as pistas que serão finalmente retidos para orientar o trabalho de observação e análise. É composta por conceitos e hipóteses estritamente articulados entre si para, em conjunto, formarem um quadro de análise coerente”. Desta forma, para estes autores, a metodologia será a organização crítica das práticas de investigação. Assim, uma das principais tarefas da metodologia será tentar classificar os vários métodos a utilizar na prossecução da investigação (Almeida & Pinto, 1982).

2.1. Objetivos do estudo

A transição de ciclo é um marco muito importante na vida de qualquer estudante. É a mudança para um mundo em grande parte desconhecido, onde o aluno terá de passar por vários desafios, obstáculos, processos de adaptação, entre outros (Magalhães, 2007). Com efeito, dadas as exigências e expectativas acarretadas por estes alunos, esta transição poderá gerar grandes fontes de ansiedade que, por sua vez, poderão influenciar o desempenho académico, inclusive a produtividade nos exames finais.

Para muitos alunos e alunas a situação de avaliação constitui um dos principais entraves ao sucesso da sua realização escolar, uma vez que pode prevalecer a incerteza no que respeita ao seu domínio de conhecimentos para obter resultados positivos. Esta situação pode ser encarada pelo aluno como uma ameaça e, conseqüentemente, aumentar os níveis de ansiedade, podendo até conduzir o aluno ao abandono escolar (Magalhães, 2007). Neste sentido, a ansiedade de desempenho, segundo Soares (2002) está, de certo modo, relacionada com a população estudantil, visto que estes indivíduos são muitas vezes confrontados com múltiplas situações que podem desencadear sentimentos de ameaça, como por exemplo, a realização de uma avaliação académica.

Assim sendo, o presente estudo pretende conhecer e compreender a ansiedade aos exames/avaliações nos estudantes que frequentam os anos letivos de transição de ciclo escolar no Ensino Básico e Secundário (4.º, 6.º, 9.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade) dos Estabelecimentos de Ensino do Concelho da Ribeira Grande - Ilha de São Miguel, realçando-se o carácter inovador que este estudo apresenta pela inexistência de estudos neste âmbito a nível regional. Importa referir que embora, os alunos que frequentam o 11.º ano não estejam no final do Ensino Secundário, este ano de escolaridade foi também considerado para este estudo, já que no 11.º ano os alunos realizam alguns dos Exames Nacionais obrigatórios para concluir o Ensino Secundário e para o acesso ao Ensino Superior. Pretende-se, também, conhecer e analisar a ansiedade aos exames/avaliações em relação ao autoconceito, ao género, ao nível de escolaridade e às reprovações.

Desta forma, o objetivo proposto para este estudo é o seguinte: conhecer o comportamento da variável “ansiedade de desempenho” em função do autoconceito, do género, do nível de escolaridade e do número de reprovações dos alunos.

2.2. Hipóteses de investigação

Na investigação, as hipóteses são entendidas como a explicação ou solução mais plausível de um problema (Almeida & Freire, 2003). No mesmo sentido, segundo, McGuigan (1976, p. 37) a hipótese “é uma proposição testável, que pode vir a ser a solução do problema” (citados por Almeida & Freire, 2003, p. 44). Para Veiga (1995, p. 24), as hipóteses “exercem uma função orientadora, são como que um guia ao longo da investigação”. Na opinião de Quivy e Campenhoudt (1992), a organização de uma investigação em torno de hipóteses de trabalho constitui a melhor maneira de conduzir a investigação com ordem e rigor. Assim, para estes autores (Almeida & Freire, 2003; McGuigan, 1976; Veiga, 1995; Quivy & Campenhoudt, 1992), as hipóteses são baseadas numa reflexão teórica e num conhecimento preparatório do fenómeno estudado. Logo, as hipóteses são consideradas como instrumentos poderosos que contribuem para o progresso da Ciência (Kerlinger, 1980, *in* Veiga, 1995).

Perante o objetivo proposto para esta investigação e com base nos pressupostos teóricos mencionados ao longo deste estudo colocam-se as seguintes hipóteses de estudo:

Hipótese 1 – A ansiedade de desempenho está relacionada com o autoconceito dos alunos;

Hipótese 2 - A ansiedade de desempenho será maior no sexo feminino do que no sexo masculino;

Hipótese 3 – A ansiedade de desempenho varia consoante o ano de escolaridade dos alunos;

Hipótese 4 – A ansiedade de desempenho aumenta em função do aumento do número de reprovações dos alunos.

2.3. Tipo de estudo

A escolha do tipo de estudo tem principalmente a ver com a problemática que se pretende estudar (Medeiros, 2005). Com base na fundamentação teórica sobre o construto Ansiedade Face aos Testes, e as propostas concretas para a intervenção no domínio desta investigação, o presente estudo empírico apresenta-se de carácter quantitativo, correlacional e de natureza transversal e exploratória.

Segundo Almeida e Freire (2003), os estudos empíricos têm como objetivos explicar, prever e controlar os fenómenos. Para Hill e Hill (1998), as investigações empíricas, nas ciências sociais, têm como propósito descobrir novos factos (dados empíricos) para testar deduções (hipóteses). Deste modo, a partir da revisão da literatura deste trabalho, e indo ao encontro do objetivo pretendido e da operacionalização das hipóteses, pretende-se, através dos dados obtidos e dos resultados, confirmar ou infirmar as hipóteses estabelecidas. Uma vez que se trata de um estudo de natureza exploratória e transversal, as informações recolhidas devem ser encaradas como elementos para novos estudos e não como uma dimensão conclusiva. Quivy e Campenhoudt (1992) mencionam que o trabalho exploratório tem como objetivo aumentar a perspectiva de análise, travando conhecimentos com o pensamento dos

autores, cujas investigações e reflexões podem inspirar as do investigador. O trabalho exploratório tem, também, como função revelar as facetas do problema, nas quais o investigador não teria, evidentemente, pensado por si próprio e, por fim, optar por uma problemática apropriada (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Optou-se, neste trabalho, por uma abordagem quantitativa, sendo que os tipos de dados obtidos são também de natureza quantitativa, já que foram recolhidos através da aplicação de questionários e, como Poeschl (2006) refere, os métodos quantitativos estão particularmente associados aos vários tipos de análise estatística utilizados na investigação.

Assim sendo, foi utilizado o método correlacional, procurando-se explorar a existência de relações entre as variáveis em estudo, com vista a concluir se as variáveis consideradas se associam e interrelacionam. Desta forma, esta investigação poderá contribuir para o conhecimento da possível influência das variáveis independentes na variável dependente deste estudo.

Os estudos do tipo correlacional pretendem relacionar variáveis, apreciar a interação das variáveis e diferenciar grupos, isto é, apreciar o grau de variação conjunta de duas ou mais variáveis, ou em que medida os valores de uma variável tendem a surgir associados à variação dos valores da outra variável (Almeida & Freire, 2003). No mesmo sentido, Poeschl (2006) refere que o método correlacional procura determinar se dois acontecimentos se encontram interligados e em que grau existe esse relacionamento.

Neste sentido, a abordagem do método quantitativo-correlacional está mais voltada para a compreensão e predição dos fenómenos, através da formulação de hipóteses sobre as relações entre variáveis. O método correlacional permite pois estudar as relações entre as variáveis, ou seja, os coeficientes de correlação. No entanto, este método impede o avanço para a explicação de tipo causal entre variáveis e fenómenos (Almeida & Freire, 2003), isto é, o presente método não permite concluir se existe, ou não, uma relação de causa-efeito entre as variáveis (Poeschl, 2006).

2.4. Variáveis em estudo

As variáveis estão de certa forma associadas às hipóteses, porque ao formular as hipóteses o investigador está, de algum modo, a identificar as variáveis e a definir relações e o seu respetivo papel na investigação (Almeida & Freire, 2003). Assim, uma variável é uma propriedade segundo a qual as observações diferem umas das outras (Poeschl, 2006). As variáveis, em função do papel que elas apresentam na investigação, podem ser designadas como variáveis independentes ou como variáveis dependentes (Almeida & Freire, 2003). A variável independente diz respeito às características ou dimensões que o investigador manipula deliberadamente para conhecer o seu impacto numa outra variável, ou seja, na variável dependente.

Perante o delineamento da investigação, as variáveis independentes consideradas para este estudo são, portanto, o autoconceito, o género, o nível de escolaridade e o número de reprovações. A variável dependente definida para este estudo é a ansiedade de desempenho que depende dos níveis e variações de cada uma das variáveis independentes.

2.5. População e amostra

A população do presente estudo são os estudantes do Concelho da Ribeira Grande. A amostra é constituída por 748 alunos dos 4.º, 6.º, 9.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 9 e os 20 anos e que frequentam catorze escolas do Ensino Básico e Secundário do Concelho da Ribeira Grande. As escolas e as turmas foram escolhidas de forma aleatória, de modo a encontrar uma amostra heterogénea, em relação ao número total de alunos dos 4.º, 6.º, 9.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade de todas as escolas do Concelho da Ribeira Grande. Desta forma, regista-se um total de 411 participantes do sexo feminino e 337 participantes do sexo masculino.

Quadro 1- Número dos participantes por sexo, por ano de escolaridade e por n.º de reprovações.

		Sexo dos participantes				Total	
		Feminino		Masculino			
		n	%	n	%	n	%
Nível de escolaridade dos participantes	4.º ano	114	53,5%	99	46,5%	213	100%
	6.º ano	110	49,8%	111	50,2%	221	100%
	9.º ano	107	63,7%	61	36,3%	168	100%
	11.º ano	42	49,4%	43	50,6%	85	100%
	12.º ano	38	62,3%	23	37,7%	61	100%
N.º de reprovações	Nunca reprovou	301	57%	227	43%	528	100%
	1 reprovação	78	48,4%	83	51,6%	161	100%
	2 ou mais reprovações	32	54,2%	27	45,8%	59	100%
Total		411	54,9%	337	45,1%	748	100%

Como é possível verificar no quadro 1, a amostra deste estudo tem ligeiramente mais raparigas (54.9%) do que rapazes (45.1%), e está distribuída de forma equilibrada pelos cinco anos de escolaridade. Pode-se, ainda, verificar que a maioria dos alunos da amostra nunca reprovou de ano escolar (528 alunos), correspondendo o sexo feminino a 57% do total dos alunos que nunca reprovaram e estando a fatia de 43% relacionada com o mesmo vetor no que respeita ao sexo masculino. No entanto, as diferenças encontradas não são muito acentuadas.

2.6. Material de recolha de dados

Os instrumentos de avaliação, eleitos para este estudo, surgiram por forma a alcançar os objetivos do presente trabalho de investigação e pelo facto de se pretender que os instrumentos fossem adaptados para a população portuguesa e aplicáveis aos grupos em estudo. Assim, para a recolha de dados optou-se pela utilização de questionários. Segundo Yaremko, Harari, Harrison e Lynn (1986, p.186), os questionários são definidos como “um conjunto de perguntas sobre um determinado tópico que não testa a habilidade do respondente, mas mede a sua opinião, os seus interesses, os aspectos de personalidade e a informação biográfica” (*cit. in* Günther, 2003, p. 1). Para Hill e Hill (1998), os questionários são mais fáceis de aplicar e mais

fáceis de analisar numa perspetiva quantitativa. Estes instrumentos podem ser utilizados, quer para obter factos, quer para medir opiniões, atitudes e satisfações, entre outros (Hill & Hill, 1998).

Desta forma, para avaliar a variável “ansiedade face aos testes” foi utilizado o Questionário da Ansiedade Face aos Testes (QAT) de Pedro Rosário e Serafim Soares (2004) (cf. Anexo I). De forma a estudar a variável “autoconceito” foi utilizado o questionário Autoconceito Forma A (AFA) de Musitu, García e Gutiérrez (1997) (cf. Anexo II). Ainda foram registados os dados biográficos dos alunos, nomeadamente, no que se refere ao nome do estabelecimento de ensino frequentado, ao sexo, idade, ano de escolaridade, turma e ao número de reprovações. Estes dados foram conferidos através da indicação dos mesmos, pelos participantes, no início do preenchimento dos respetivos questionários.

O QAT (Questionário de Ansiedade face aos Testes) é um questionário que pretende avaliar a ansiedade face aos testes como um traço de personalidade. É constituído por dez itens divididos em duas subescalas compreendidas nas dimensões “Preocupação” e “Emocionalidade”. O questionário é apresentado numa escala de resposta *likert* (Nunca; Raramente; Às vezes; Frequentemente; Sempre) de 5 pontos, à qual os participantes respondem, indicando em que medida a referida afirmação é válida para si próprio. As respostas podem variar entre: nunca (1) e sempre (5) (Rosário & Soares, 2004). Resultados mais altos significam maiores níveis de ansiedade face aos testes. A análise da estrutura fatorial dos resultados revelou a existência de dois fatores ou dimensões explicativos do construto, interpretando 52% da sua variância. O primeiro fator, denominado “Tensão” (T), diz respeito às reações autonómicas ou fisiológicas evocadas pelo *stress* da avaliação e à perceção destas reações. Esta dimensão satura os itens 1, 2, 3, 4 e 5 respetivamente com os seguintes pesos: 0,73; 0,73; 0,85; 0,77 e 0,60. Este fator explica 30,01% da variância total. O segundo fator, denominado “Pensamentos em competição” (PC), refere-se aos pensamentos acerca das consequências de um possível insucesso e às dúvidas sobre a sua própria competência para realizar as tarefas com sucesso. Esta dimensão engloba os itens 6, 7, 8, 9 e 10 respetivamente com os seguintes pesos: 0,59; 0,70, 0,68; 0,63 e 0,49. Este fator esclarece 21,1% da variância total (Magalhães, 2007).

A análise de consistência interna deste instrumento, determinado a partir do *Alpha de Cronbach*, demonstra que a estabilidade interna para o conjunto dos itens do QAT apresenta valores significativos (dimensão “Tensão” = 0,83 e dimensão “Pensamentos em Competição” = 0,66). As análises estatísticas efetuadas 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 (Rosário & Soares, 2004).

Por outro lado, o AFA é um questionário que tem como objetivo avaliar o autoconceito dos sujeitos. Este instrumento é constituído por 36 itens divididos por quatro subescalas: académica, social, emocional e familiar. O AFA também se apresenta numa escala de resposta do tipo *likert* (Sempre; Algumas vezes; Nunca) de 3 pontos. As respostas podem variar entre: 1 (sempre) e 3 (nunca). Resultados mais altos significam autoconceito mais elevado. Da estrutura fatorial foram eliminados os itens 3, 4, 5, 18 e 25 porque apresentaram valores de saturação inferiores a 0.250. A análise fatorial patenteou a existência de quatro fatores que no seu conjunto explicam a variância total dos resultados. O primeiro fator é o “Académico” que explica 40% da variância total, seguido dos fatores “Social”, “Emocional” e “Familiar”. Estes quatro fatores apresentam intercorrelações relativamente baixas (entre 0.086 e 0.246), sendo, portanto, dimensões relativamente independentes. No entanto, o total da escala apresenta uma correlação alta (entre 0.717 e 0.863), demonstrando que se trata de dimensões de um mesmo construto. Para a avaliação da consistência interna dos itens deste questionário foram aplicados os seguintes coeficientes: o coeficiente de *split-half*, o coeficiente de *Spearman-Brown* e o coeficiente de *Cronbach*. Os resultados apontam que esta escala revela uma boa consistência interna, na medida que está a avaliar um mesmo construto. Para a consistência temporal calculou-se o coeficiente de correlação de *Pearson* entre as pontuações totais (no primeiro intervalo: $r_1 = 0.661$; no segundo intervalo: $r_2 = 0.597$). Neste sentido, os resultados apresentados vão no sentido da consistência interna e temporal da escala (Musitu, García & Gutiérrez, 1997).

2.7. Procedimentos da recolha de dados

Os diversos momentos da recolha dos dados decorreram ao longo do 3.º período do ano letivo 2011/2012 tendo em conta as épocas de exames e avaliações curriculares. Num primeiro momento foi efetuado, junto das secretarias das escolas do Concelho da Ribeira Grande, o levantamento do número total de alunos dos 4.º, 6.º, 9.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade, para averiguar se existia uma população estudantil numerosa por forma a se extrair uma amostra significativa. Depois do conhecimento do número existente de alunos por escola e por turma, procedeu-se à escolha das escolas e das turmas. Esta seleção foi realizada de modo aleatório, através do método de numeração de cada escola, escrevendo o respetivo número num pedaço de papel, sendo que depois era retirado um papel, ao acaso.

Num segundo momento, no final do mês de abril e inícios do mês de maio, procedeu-se ao primeiro contacto com os Conselhos Executivos das escolas, com o objetivo de divulgar o projeto de investigação. Posteriormente, foi solicitado o consentimento formal para a colaboração e participação das escolas neste estudo (cf. Anexo III).

Num terceiro momento, e para salvaguardar as questões éticas desta investigação, foram entregues aos diretores de turma os consentimentos informados para os encarregados de educação (cf. Anexo IV) tomarem conhecimento do estudo e consentirem a participação voluntária e anónima dos seus educandos, de forma a garantir a confidencialidade dos dados fornecidos. Este terceiro momento decorreu no mês de maio.

Num quarto momento, em conjunto com os diretores de turma, foram marcadas as datas para a aplicação dos questionários, de acordo com a disponibilidade dos professores. Entre os meses de maio e junho, efetuou-se a administração dos questionários durante um tempo letivo de 45 minutos e em contexto de sala de aula.

A aplicação dos questionários às turmas foi sempre realizada pela mesma pessoa (responsável pela investigação), procedendo-se do seguinte modo: inicialmente, a responsável pela investigação faz uma breve autoapresentação e explicação sobre o estudo em questão. De seguida, começou-se por informar e explicar aos participantes os procedimentos para o preenchimento dos questionários e, posteriormente, pediu-se aos participantes para começarem a responder aos questionários. Importa referir que às

turmas do 4.º ano e do 6.º ano, devido ao facto de serem alunos mais novos (possivelmente com mais dificuldades no preenchimento dos questionários) e devido ao tempo limitado, a responsável pela investigação optou por ler os questionários item a item por forma a facilitar, aos alunos, o preenchimento dos instrumentos de avaliação deste estudo. No final, todos os questionários foram recolhidos. De modo geral, todos os participantes responderam aos questionários, embora existissem alguns alunos (poucos) que não responderam, quer porque os encarregados de educação não autorizaram a sua participação, quer por vontade própria do aluno em não participar no referido estudo. Contudo, os participantes que colaboraram demonstraram um certo entusiasmo e interesse em todo o procedimento.

2.8. Tratamento dos dados

Os dados obtidos ao longo do processo de recolha, no decorrer da investigação, não respondem por si só às questões da pesquisa nem testam as hipóteses estabelecidas. De acordo com alguns autores (Fortin, 2003; Pereira, 2004), “estes dados precisam de ser processados e analisados de alguma forma estatística, de modo que possam ser tratados fenómenos, tendências e padrões de relação” (*cit. in* Eugénio, 2009, p. 54).

Assim, posteriormente à recolha dos dados procedeu-se à introdução dos mesmos no computador, mais propriamente no programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 15.0 para Windows, possibilitando, deste modo, o tratamento dos dados.

Para a análise e interpretação dos dados recorreu-se ao método estatístico, mais concretamente à estatística descritiva. Desta forma, determinou-se a média e o desvio-padrão ou as frequências e percentagens, dependendo do tipo de variáveis em causa (categoriais ou contínuas). Para o cálculo da relação linear entre variáveis utilizou-se a análise de correlação bivariada através do *coeficiente de correlação de Pearson*. Por último, como provas de significância estatística das diferenças entre as médias, utilizou-se a análise de variância com os procedimentos *One-Way ANOVA* e o *Teste t* para amostras independentes, por forma a verificar as associações existentes entre as variáveis. Utilizou-se o teste *Levene* para verificar a homogeneidade das variâncias e,

tornou-se também necessário efetuar um teste adicional, complementar à ANOVA, utilizando-se o teste *H.S.D. de Tukey*, uma vez que, segundo Martinez e Ferreira (2010), este é o teste mais aconselhado quando as amostras são grandes e porque tem uma potência superior ao teste de *Scheffe*.

***CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS
RESULTADOS***

3. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

A apresentação e a análise dos resultados serão discutidas em função das hipóteses estabelecidas.

3.1. Relação entre a Ansiedade de Desempenho e o Autoconceito

Hipótese 1- A ansiedade de desempenho está relacionada com o autoconceito dos alunos;

Com o propósito de testar a *Hipótese 1* do presente estudo, utilizou-se a análise bivariada para correlacionar as escalas da ansiedade face aos testes e autoconceito e as suas subescalas, através do teste *r de Pearson*, visto tratarem-se de duas variáveis quantitativas. No entanto, de forma a verificar a normalidade destas escalas, utilizou-se o teste *Kolmogorov-Smirnov*. Os resultados deste teste indicaram que os níveis de significância são inferiores a 0.05, logo as distribuições não são normais. Desta forma, não se recorreu ao *r de Pearson*, mas sim ao *r de Spearman*.

Quadro 2 – Correlações entre a escala Questionário da Ansiedade face aos Testes global e as suas subescalas (Tensão e Pensamentos em Competição) em função da escala Autoconceito Forma A global e as suas subescalas (Social, Familiar, Emocional e Académico).

Escalas	N	<i>r Spearman</i>	<i>sig.</i>
QAT Global AFA Global	748 737	-0.292	0.000
QAT Tensão (T)/ AFA Global	748 737	-0.273	0.000
QAT Pensamentos em Competição (PC)/ AFA Global	748 737	-0.213	0.000
QAT Global/ AFA Social	748 745	-0.065	0.076

QAT Global/ AFA Familiar	748 748	-0.170	0.000
QAT Global/ AFA Emocional	748 745	-0.447	0.000
QAT Global/ AFA Académico	748 743	-0.061	0.097
QAT (T)/ AFA Social	748 745	-0.078	0.032
QAT (T)/ AFA Familiar	748 748	-0.075	0.041
QAT (T)/ AFA Emocional	748 745	-0.455	0.000
QAT (T)/ AFA Académico	748 743	-0.053	0.146
QAT (PC)/ AFA Social	748 745	-0.037	0.314
QAT (PC)/ AFA Familiar	748 748	-0.212	0.000
QAT (PC)/ AFA Emocional	748 745	-0.289	0.000
QAT (PC)/ AFA Académico	748 743	-0.052	0.158

Legendas: N= Número de sujeitos; r Spearman= coeficiente de correlação; sig.= Significância da correlação (p<0.01; p<0.05)

Através do quadro 2, pode-se observar que existe uma associação negativa e fraca entre a variável “ansiedade face aos testes” global e a variável “autoconceito” global ($r = -0.292$), estatisticamente significativa ($p < 0.01$). Confirma-se, assim, a *Hipótese 1* da investigação, uma vez que os dados indicam uma associação entre as variáveis “ansiedade face aos testes” global e o “autoconceito” global, embora negativa e fraca.

Foram também objeto de análise as correlações entre as subescalas (“Tensão” e “Pensamentos em Competição”) do Questionários da Ansiedade face aos Testes (QAT) e a escala Autoconceito Forma A (AFA) global. Através do quadro 2 percebe-se que

existe uma associação negativa e fraca, mas estatisticamente significativa ($p < 0.01$), entre a subescala Tensão do Questionário da Ansiedade face aos Testes e a escala do Autoconceito Forma A global ($r = -0.273$). O mesmo se verifica entre a subescala Pensamentos em Competição do QAT e a escala do AFA global ($r = -0.213$; $p < 0.01$). Corrobora-se, novamente, a *Hipótese 1*, já que os dados sugerem que, entre a variável “ansiedade face aos testes”, nas suas duas subescalas (Tensão e Pensamentos em Competição), e a variável “autoconceito” global, existem associações negativas e fracas estatisticamente significativas.

Verificou-se ainda a possibilidade da existência de correlações entre a escala a ansiedade global face aos testes e as quatro subescalas do autoconceito (Social, Familiar, Emocional e Académico). Perante os resultados expressos no quadro 2 conclui-se que não existe associação significativa entre a “ansiedade face aos testes global” e a subescala “Social” do autoconceito ($r = -0.065$, com $p > 0.05$). Na relação entre a “ansiedade face aos testes global” e a subescala “Familiar” do autoconceito, pode-se constatar que existe uma associação negativa e muito fraca ($r = -0.170$) estatisticamente significativa porque $p < 0.01$. É possível, ainda, apurar que existe uma associação negativa e moderada entre a “ansiedade face aos testes global” e a subescala “Emocional” do autoconceito ($r = -0.447$), estatisticamente significativa, já que $p < 0.01$. Todavia, entre a “ansiedade face aos testes global” e a subescala “Académico” do autoconceito, pode-se observar que não existe uma associação ($r = -0.061$) estatisticamente significativa ($p > 0.05$).

Observando as correlações entre a ansiedade face aos testes global e as quatro subescalas (Social, Familiar, Emocional e Académico) do autoconceito pode-se confirmar parcialmente a *Hipótese 1*, visto que os dados acusam a existência de associações estatisticamente significativas apenas entre a variável “ansiedade face aos testes global” e as subescalas “Emocional” e “Familiar” da variável “autoconceito”. Mais ainda, comprova-se que a correlação é mais acentuada em relação à dimensão emocional do autoconceito, atestando-se, assim, que esta dimensão estabelece uma relação mais forte com “ansiedade face aos testes global”.

Ainda relativamente à *Hipótese 1*, pretendeu-se também investigar se existem ou não diferenças significativas entre as dimensões da ansiedade face aos testes (Tensão e

Pensamentos em Competição) e as dimensões do autoconceito (Social, Familiar, Emocional e Académico).

Como se comprova, através dos resultados apresentados no quadro 2, pode-se novamente, confirmar parcialmente a *Hipótese 1*, visto que os dados indicam que existem associações estatisticamente significativas somente entre a dimensão “Tensão”, da ansiedade face aos testes, e as dimensões “Social”, “Familiar” e “Emocional” da variável “autoconceito”.

Do mesmo modo, os resultados evidenciam a existência de associações estatisticamente significativas apenas entre a dimensão “Pensamentos em Competição”, da ansiedade face aos testes, e as dimensões “Familiar” e “Emocional” do autoconceito.

Comprovando-se de novo que a correlação entre as dimensões da ansiedade face aos testes e as dimensões do autoconceito é mais acentuada em relação à dimensão “Emocional” da variável “autoconceito”, e que não existem associações estatisticamente significativas entre a dimensão “Académica” do autoconceito e as dimensões da ansiedade face aos testes.

De um modo geral, conforme se pode constatar, o sentido das correlações é negativo, registando, assim, uma relação inversa entre autoconceito e ansiedade face aos testes. Neste sentido, pode-se inferir que menores níveis de ansiedade face aos testes estão relacionados com um autoconceito favorável e vice-versa.

De facto, ao longo do percurso escolar, a ansiedade face aos testes torna-se uma experiência recorrente na vida académica de qualquer estudante. Como se pode averiguar, os resultados associados à relação entre a ansiedade face aos testes e autoconceito consolidam a evidência empírica, (Vaz Serra, 1986 *in* Cruz, Pinto, Almeida & Aleluia, n. d.; Cruz *et al.*, n. d.) verificando-se que existe uma correlação negativa e significativa entre a ansiedade e o autoconceito, salientando-se, assim, a importância que o autoconceito tem no funcionamento emocional do indivíduo. Com efeito, o conceito que o aluno constrói de si próprio poderá potenciar o incremento de estados emocionais, nomeadamente da ansiedade de desempenho (Zeidner, 1998 *in* Magalhães, 2007). Deste modo, corroborando a literatura empírica os resultados deste estudo mostram que os nossos alunos revelam ansiedade nos momentos de avaliação

escolar, e que este facto poderá ter repercussões no conceito que estes estudantes constroem de si próprios. Assim, pode-se inferir que os alunos da presente amostra que possuem perceções, pensamentos e sentimentos negativos acerca de si próprios, terão os seus níveis de ansiedade de desempenho aumentados.

Nesta ordem de pensamentos, a literatura (Nunes, 2011; Coimbra, 2000 *in* Costa, 2012; Bandurra, 1986 *in* Costa, 2012) converge na ideia de que níveis mais positivos de autoconceito estarão associados a menores alterações emocionais, como é o caso da ansiedade. Deste modo, os alunos que apresentam níveis mais elevados de ansiedade de desempenho possuem um conceito de si mais negativo, demonstrando maior suscetibilidade para experienciar sentimentos de incapacidade e incompetência, diminuindo, as perceções positivas acerca de si próprios, por não acreditarem nas suas aptidões e saberes.

Relativamente aos resultados encontrados na relação das subescalas “Tensão” e “Pensamentos em Competição” da ansiedade face aos testes e autoconceito global é possível afirmar que existe uma associação significativa entre estas variáveis. Estes resultados sugerem que os alunos com predisposição para reagir com estados elevados de ansiedade, quando expostos a uma situação de avaliação ou teste, respondem com um aumento da ansiedade, que provocará o aparecimento de cognições de preocupação e de pensamentos irrelevantes, os quais interferem no desempenho da tarefa em si. Estas noções de preocupação são ativadas quando os alunos duvidam das suas competências para lidar com as situações de avaliação/teste e estão inseguros sobre os resultados e a respetiva consequência do seu desempenho.

De facto, estes resultados acima referidos vão na linha da literatura (Sarason & Sarason, 1990 *in* Rosário & Soares, 2004; Medeiros, 2005) considerando que os alunos que revelam inseguranças e dúvidas em relação ao seu desempenho e apresentam expectativas negativas de si próprios desenvolvem perceções e avaliações negativas acerca das suas capacidades e competências para lidar com uma avaliação/teste. Por sua vez, esta situação pode interferir com os estados emocionais do aluno, incrementado a ansiedade de desempenho e ativando reações de tensão e de cognições de preocupação e pensamentos irrelevantes aquando da realização de uma avaliação académica.

Em síntese, a evidência experimental parece reforçar a ideia de que níveis elevados de ansiedade de desempenho exercem um efeito negativo na perceção que o sujeito tem de si próprio. Assim, entre a ansiedade de desempenho e o autoconceito existe uma relação significativa, o que demonstra que os indivíduos que apresentam um autoconceito positivo manifestam possuir níveis menores de ansiedade.

No que concerne aos resultados obtidos na relação entre a ansiedade de desempenho global e as subescalas do autoconceito, nomeadamente no que diz respeito à subescala emocional do autoconceito, estes resultados estão de acordo com a literatura (Pichardo, 2000 *in* Salum-Fares, Aguilar & Anaya, 2011) que converge na ideia de que, sendo a ansiedade de desempenho uma dimensão emocional é de se esperar que haja uma correlação mais forte entre esta variável e a dimensão emocional do autoconceito.

Em relação à dimensão familiar do autoconceito e a ansiedade de desempenho, os resultados obtidos vão ao encontro da evidência empírica (McGrath & Repetti, 2000 *in* Peixoto & Rodrigues, n. d.; Turner & Harris, 1984; Sears, 1970; Vaz Serra, 1987 *in* Pereira, 1991; Medeiros, 2005; Cubero & Moreno, 1996 *in* Medeiros, 2005), demonstrando que a família tem um papel importante na construção e desenvolvimento do autoconceito dos indivíduos. Assim, os resultados obtidos no estudo mostram que o ambiente familiar influencia, no sentido positivo ou negativo, o autoconceito dos alunos, assim como os níveis de ansiedade de desempenho. Com efeito, os alunos tendem a avaliar as suas competências académicas, não só através do seu desempenho académico, mas também através das avaliações e apreciações que os seus pais emitem. Desta forma, se o envolvimento familiar se centrar principalmente nos resultados e nas elevadas expectativas e aspirações vai fazer com que os alunos fiquem sujeitos a uma maior pressão para o sucesso, aumentando-lhes os níveis de ansiedade e o medo de fracassar. Consequentemente, esta situação pode causar repercussões no seu desempenho académico e nas perceções que o aluno constrói sobre si próprio relativamente às questões académicas.

Um dado curioso encontrado nos resultados foi o de não se verificar correlação significativa entre a ansiedade face aos testes global e a dimensão académica do autoconceito. É possível explicar este resultado conjecturando que os alunos da amostra

poderão possuir estratégias e mecanismos reguladores eficazes, de forma a que a ansiedade face aos testes não interfira no autoconceito académico. Uma outra explicação para este facto coaduna-se com a possibilidade de as situações de avaliação não se terem revelado como uma ameaça para estes alunos, nem para o seu autoconceito académico. Pode-se ainda comentar este dado à luz da construção da escala AFA, nomeadamente, na análise fatorial sobre os itens realizada aquando da adaptação para a amostra portuguesa, na qual os itens 10, 14, 32 e 36 foram retirados da dimensão social e integrados na dimensão académica. Tendo em conta o conteúdo semântico dos itens 32 e 36, respetivamente “Brinco com os (as) meus (minhas) colegas” e “Sou honesto (a) com os outros e comigo mesmo (a)”, percebe-se que estes itens estão mais relacionados com a dimensão social do que com a dimensão académica. Este facto poderá ter influenciado o resultado obtido no presente estudo, entre a correlação da ansiedade global face aos testes e a subescala “Académico” do autoconceito.

Relativamente aos resultados encontrados na relação entre as dimensões da ansiedade de desempenho e as dimensões do autoconceito, verifica-se que a dimensão tensão (as reações fisiológicas e a perceção dessas mesmas manifestações evocadas pelo *stress* da avaliação) interfere, de um modo mais acentuado, nas perceções que o aluno tem de si mesmo no que respeita às dimensões emocionais, familiares e sociais. A dimensão pensamentos em competição (os pensamentos acerca das consequências de um possível insucesso e as dúvidas sobre as competências para realizar as tarefas com sucesso) interfere, de forma significativa, nas perceções que os estudantes possuem de si próprios a nível emocional e familiar. No entanto, esta evidência não foi encontrada na literatura, uma vez que, e como já foi referido, são escassas as investigações que estudem a relação entre estas variáveis e as suas dimensões.

3.2. Relação entre a Ansiedade de Desempenho e as Diferenças de Género

Hipótese 2 - A ansiedade de desempenho será maior no sexo feminino do que no sexo masculino.

Para testar a *Hipótese 2* do presente estudo utilizou-se o *teste t* a fim de comparar as médias obtidas entre o sexo feminino e o sexo masculino em relação à ansiedade face aos testes. Os resultados do *teste t* mostram que não existem diferenças estatisticamente significativas entre a escala da ansiedade face aos testes global e a variável “género” ($t=1.840$; $p=0.066$).

Quadro 3 – Médias, desvios-padrão e resultados do *teste t*, da escala Questionário da Ansiedade face aos Testes global e das suas subescalas (Tensão e Pensamentos em Competição) em função do género.

Escala	Género	N	Médias	Desvio Padrão	<i>t</i>	p
QAT Global	Feminino	411	28.64	6.886	1.840	0.066
	Masculino	337	27.71	6.924		
QAT/Tensão (T)	Feminino	411	14.60	4.183	3.530	0.000
	Masculino	337	13.49	4.340		
QAT/Pensamentos em Competição (PC)	Feminino	411	14.04	3.888	-0.593	0.553
	Masculino	337	14.21	3.905		

Legendas: N= Número de sujeitos; *t*= estatística do *teste t*; p= probabilidade estatística ($\alpha = 0.05$)

No entanto, pode-se constatar, através do quadro 3, que apesar das diferenças entre as médias não serem estatisticamente significativas, observa-se que o sexo feminino apresenta valores médios ligeiramente superiores ($M=28.64$; $DP= 6.886$) ao sexo masculino ($M=27.71$; $DP=6.924$). Apesar desta anotação, e com base apenas nestas análises, não se confirma a *Hipótese 2* da investigação, rejeitando-se, assim, a possível existência de um efeito significativo de ansiedade global face aos testes mais acentuado no sexo feminino do que no sexo masculino, visto que os resultados advertem que entre estas variáveis não existem diferenças estatisticamente expressivas.

Também se investigou a existência de diferenças entre género ao nível das subescalas “Tensão” e “Pensamentos em Competição”. No quadro 3 são apresentadas as médias e os desvios-padrão nas duas subescalas, em função do género, assim como o valor do teste t , utilizado para comparar as médias. Os resultados mostram que existem diferenças estatisticamente significativas em função do género, apenas na subescala “Tensão” ($t=3.530$; $p= 0.000$). O sexo feminino apresenta valores médios superiores ($M=14,60$; $DP= 4,183$) aos do sexo masculino ($M=13.49$; $DP=4.340$). Na dimensão “Pensamentos em Competição” pode observar-se que, apesar das diferenças entre as médias não serem estatisticamente significativas, o sexo masculino apresenta valores médios ligeiramente superiores ($M=14.21$; $DP=3.905$) aos do sexo feminino ($M=14.04$; $DP=3.888$).

De acordo com todos os resultados encontrados, pode-se constatar que, relativamente às diferenças entre o género em função da escala Questionário da Ansiedade face aos Testes global e das suas subescalas, a *Hipótese 2* foi parcialmente confirmada, na medida em que existem diferenças estatisticamente significativas apenas na dimensão “Tensão” da ansiedade de desempenho.

No entanto, em termos gerais, a análise dos resultados obtidos, em relação à ansiedade face aos testes global e as diferenças de género, reforçam a ideia de que os participantes do estudo, tanto rapazes como raparigas, apresentam níveis semelhantes de ansiedade face às avaliações escolares, não existindo, assim, diferenças muito acentuadas.

O facto de não se terem encontrado diferenças nos valores de ansiedade global face aos testes em função do género pode ser explicada pelo esbatimento dos estereótipos de género, nomeadamente os estereótipos culturais que algumas investigações empíricas defendem (Hill & Sarason, 1966; Deaux, 1984 *in* Magalhães, 2007), de que é permitido e bem aceite pela sociedade as mulheres apresentarem superioridade nos valores de ansiedade de desempenho, e aos homens não lhes ser permitido a exibição de estados emocionais, como a ansiedade, por se tratar de um traço “feminino” não aceite socialmente para o setor masculino.

Neste sentido, dada a ausência de diferenças estatisticamente significativas na ansiedade de desempenho global devidas ao género, encontradas neste estudo, pode-se

então admitir que na sociedade regional (Região Autónoma dos Açores) são esperados índices inferiores de discriminação sexual e que as diferenças na ansiedade de desempenho global são menos acentuadas. Deste modo, a inexistência de diferenças em relação às mulheres e homens, perante as manifestações de ansiedade de desempenho global, passam então a ser vistas como menos ligadas a estereótipos discriminadores e mais ligadas ao aumento da valorização dos sujeitos do sexo feminino e, portanto, a tendência para um declínio da diferenciação dos resultados na ansiedade face aos testes global em função do género.

Com efeito, os resultados obtidos neste trabalho, relativamente às diferenças de género, são consonantes com outros estudos empíricos, embora em outros domínios mas com a mesma população (estudantes da Ilha de São Miguel) realizados recentemente na Região Autónoma dos Açores (Fernandes, 2012; Pereira, 2012). A partir de estas investigações pode-se referir que a nível regional não se encontram diferenças de género (feminino e masculino) em contexto académico. E portanto, esta diferenciação não se evidencia na população estudantil das escolas da ilha de São Miguel. Atendendo à realidade regional, esta evidência remete para outras questões interessantes, que permitem especular se o facto de não se encontrarem diferenças estatisticamente significativas, em relação às diferenças de género, se deve ao contexto sociocultural ou porque a amostra inquirida (estudantes micaelenses) provém de um meio mais pequeno condicionado pela insularidade.

Por outro lado, este resultado revelou-se pertinente, uma vez que não é comprovado por resultados encontrados em investigações desenvolvidas em Portugal Continental (Seco *et al.*, 2005; Magalhães, 2007; Cruz *et al.*, n.d.; Bizzaro, 1991 *in* Magalhães, 2007; Veiga, 1995; Soares, 2002; Claudino & Cordeiro, 2004; Borges, Manso, Tomé & Matos, 2008), já que estes estudos encontraram diferenças estatisticamente significativas nas manifestações ansiosas em função do género, evidenciando o sexo feminino níveis mais elevados de ansiedade e de ansiedade de desempenho em comparação com o sexo masculino, refletindo, assim, a persistência dos estereótipos sexuais em Portugal Continental, desfavoráveis à mulher.

Na mesma linha de ideias, os resultados obtidos não são consistentes com a literatura em geral (Schwarzer & Seipp, 1996; Rodrigues & Pelisoli, 2008; Essau *et al.*,

2000 *in* Matos, Barrett, Dadds & Short, 2003; Inderbitzen & Hope, 1995; Beck, 1995 *in* Cruz, Pinto, Almeida & Aleluia, n.d.) que referem que o sexo feminino apresenta valores mais elevados de ansiedade e de ansiedade de desempenho quando comparados com o sexo masculino. Assim, nestes estudos os resultados mostram que as mulheres tendem a apresentar manifestações mais acentuadas de ansiedade-traço, ansiedade-estado, ansiedade social, ansiedade, ansiedade de desempenho, sintomas depressivos e menos confiantes nas suas capacidades do que o sexo oposto.

Contudo, de acordo com os resultados encontrados, no presente estudo, relativamente às dimensões “Tensão” e “Pensamentos em Competição”, a componente com maior expressividade é a dimensão tensão (emocionalidade/afetividade), verificando-se níveis mais acentuados no sexo feminino. Assim, constata-se que, na amostra, é a dimensão tensão que, de forma estatisticamente significativa, contribui para a diferenciação das médias de ansiedade de desempenho encontradas entre os géneros, apresentando as raparigas níveis mais elevados na dimensão tensão de ansiedade face aos testes. Estes resultados vão no sentido da evidência empírica (Deaux, 1984; Lewis & College, 1987; Schwarzer & Seipp, 1996 *in* Magalhães, 2007; Soares, 2002; Magalhães, 2007; Borges, *et al.*, 2008), indicando que existem diferenças significativas entre cada dimensão (Tensão e Pensamentos em Competição) em relação ao género, mas que a importância das diferenças nos níveis da ansiedade face aos testes se deve, fundamentalmente, aos níveis elevados da componente afetiva (tensão). Neste sentido, a relação entre a dimensão tensão (emocionalidade/afetividade) e o género apresenta-se estatisticamente significativa, comprovando-se que as raparigas exibem níveis mais altos na dimensão tensão, ou seja, é a ativação dos sintomas fisiológicos e a perceção dessas manifestações que contribuem para a diferenciação das médias de ansiedade de desempenho em função do género. Desta forma, as mulheres manifestam níveis mais elevados de ansiedade de desempenho na componente emocionalidade do que na componente preocupação em comparação com os rapazes.

3.3. Relação entre a Ansiedade de Desempenho e o Nível de Escolaridade

Hipótese 3 - A ansiedade de desempenho varia consoante o ano de escolaridade dos alunos.

Para aferir a validade da *Hipótese 3* do estudo utilizou-se a Análise de Variância ANOVA. Assim, a comparação das médias realizadas pela ANOVA fatorial aplicada aos dados demonstra que existem diferenças estatisticamente significativas entre a variável ansiedade face aos testes global e a variável nível de escolaridade ($F=2.991$; $p=0.018$). Pode-se, portanto, constatar que as médias de ansiedade face aos testes global variam consoante o ano de escolaridade que os alunos frequentam.

Quadro 4 - Médias, desvios-padrão e resultados da ANOVA, na escala do QAT global e nas suas subescalas (T e PC) em função do ano de escolaridade.

Escala	Ano de escolaridade	N	Médias	Desvio Padrão	F	p
QAT Global	4.º ano	213	29.42	7.247	2.991	0.018
	6.º ano	221	27.48	7.020		
	9.º ano	168	27.76	6.903		
	11.º ano	85	28.82	6.118		
	12.º ano	61	27.11	5.874		
QAT/Tensão (T)	4.º ano	213	14.83	4.773	2.575	0.037
	6.º ano	221	13.55	4.178		
	9.º ano	168	13.95	4.178		
	11.º ano	85	14.18	3.793		
	12.º ano	61	13.85	3.521		
QAT/Pensamentos em Competição (PC)	4.º ano	213	14.59	3.896	2.316	0.056
	6.º ano	221	13.94	3.979		
	9.º ano	168	13.81	3.986		
	11.º ano	85	14.65	3.504		
	12.º ano	61	13.26	3.651		

Legendas: N= Número de sujeitos; F= estatística do teste; p= probabilidade estatística ($\alpha = 0.05$)

Como é possível observar através do quadro 4, os alunos do 4.º ano de escolaridade apresentam valores médios mais elevados de ansiedade face aos testes global ($M=29.42$; $DP=7.247$), seguindo-se os alunos do 11.º ano ($M=28.82$; $DP=6.118$).

Estes valores médios são inferiores no 6.º ano (M=27.48; DP=7.020) e no 9.º ano (M=27.76; DP=6.903), sendo os alunos do 12.º ano os que apresentam valores médios mais baixos (M=27.11; DP=5.874). De um modo geral, na amostra em causa, os estudantes do 4.º ano e do 11.º ano de escolaridade são os que apresentam valores médios mais elevados de ansiedade face aos testes global.

Investigou-se também se existiam diferenças ao nível das subescalas do Questionário da Ansiedade face aos Testes em função do ano de escolaridade. O quadro 4 apresenta as médias e os desvios-padrão nas duas subescalas Tensão e Pensamentos em Competição.

No entanto, ao aplicar o teste estatístico de *Levene* verificou-se que não existe homogeneidade entre as variáveis ansiedade face aos testes na dimensão Tensão e o ano de escolaridade. Porém, utilizou-se um teste alternativo não paramétrico (Kruskal-Wallis) para determinar se existem ou não diferenças entre a dimensão tensão da ansiedade face aos testes e o ano de escolaridade, verificando-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre estas variáveis já que $p > 0.05$ (cf. Quadro 5).

Quadro 5 – Teste de Kruskal-Wallis para a subescala Tensão da escala QAT em função do ano de escolaridade

Subescala	Ano de escolaridade	N	Médias	F	p
QAT/Tensão	4º ano	213	408.67	9.262	0.055
	6º ano	221	347.88		
	9º ano	168	365.45		
	11º ano	85	382.77		
	12º ano	61	365.03		

Legendas: N= Número de sujeitos; F= estatística do teste; p= probabilidade estatística ($\alpha = 0.05$)

Voltando ao quadro 4, no que diz respeito à dimensão Pensamentos em Competição, em função do ano de escolaridade, a ANOVA fatorial aplicada aos dados mostrou que não existem diferenças estatisticamente significativas (F=2.316; p= 0.056). Entretanto, analisando os resultados do quadro 4, pode-se comprovar que os alunos que apresentam valores médios superiores são os alunos do 11.º ano (M=14.65; DP=3.504),

seguindo-se os alunos do 4.º ano (M=14.59; DP= 3.896). Estes valores médios são ligeiramente mais baixos nos alunos do 6.º ano (M=13.94; DP=3.979) e também nos alunos do 9.º ano (M=13.81; DP=3.986), sendo os alunos do 12.º ano os que apresentam valores médios mais baixos (M=13.26; DP=3.651).

Partindo dos resultados obtidos, como foram detetadas diferenças estatísticas entre as médias da ansiedade face aos testes global e o ano de escolaridade, aplicou-se o teste H.S.D. de Tukey. Desta forma, através do método de comparação múltipla, pretendeu-se verificar as diferenças entre os anos de escolaridade. O quadro 6 apresenta as múltiplas comparações entre a escala global da ansiedade face aos testes e o ano de escolaridade.

Quadro 6 - Resultados do teste *Tukey*, na escala do QAT global em função do ano de escolaridade.

Escala	Ano de escolaridade	p
QAT Global	4.º ano	
	6.º ano	.029
	9.º ano	.136
	11.º ano	.962
	12.º ano	.144
	6.º ano	
	4.º ano	.029
	9.º ano	.995
	11.º ano	.546
	12.º ano	.996
	9.º ano	
	4.º ano	.136
	6.º ano	.995
	11.º ano	.774
	12.º ano	.970
	11.º ano	
	4.º ano	.962
	6.º ano	.546
	9.º ano	.774
	12.º ano	.575
12.º ano		
4.º ano	.144	
6.º ano	.996	
9.º ano	.970	
11.º ano	.575	

Legendas: p= probabilidade estatística ($\alpha = .05$).

Os resultados expressos no quadro 6 permitem afirmar que as diferenças estatisticamente significativa entre os anos de escolaridade encontram-se entre 4.º ano e o 6.º ano, já que $p = 0.029$. Neste caso verifica-se que os níveis globais de ansiedade face

aos testes diferem significativamente apenas entre estes anos de escolaridade, ou seja os alunos do 4.º ano apresentam níveis de ansiedade de desempenho global mais elevados comparativamente com os alunos do 6.º ano. Note-se ainda, que não se encontram diferenças estatisticamente significativas em relação aos restantes anos de escolaridade ($p > 0.05$), uma vez que, as médias de ansiedade de desempenho global não diferem entre si significativamente.

É possível, deste modo, e de acordo com os resultados encontrados relativamente às diferenças entre a ansiedade face aos testes, em função do ano de escolaridade, afirmar que a *Hipótese 3* foi parcialmente confirmada, na medida em que apenas existem diferenças estatisticamente significativas na relação entre a escala global da Ansiedade face aos Testes e ano de escolaridade.

Os resultados apresentados patenteiam, portanto, algumas divergências significativas introduzidas pela variável nível de escolaridade na variável ansiedade de desempenho global. Assim, estes resultados são consistentes com a ideia de que os alunos dos vários ciclos de ensino apresentam níveis significativos e distintos de ansiedade de desempenho global. Estes resultados estão parcialmente de acordo com a literatura (Rosário & Soares, 2003; Hembree, 1988 *in* Rosário & Soares, 2003) que sugere que os níveis de ansiedade face aos testes dos alunos variam em consonância com o nível de ensino que o aluno frequenta.

Partindo dos resultados encontrados no estudo, pode-se inferir que uma explicação possível para as médias elevadas da ansiedade de desempenho global verificado para os alunos do 4.º ano de escolaridade poderá estar associada ao facto de os alunos serem confrontados pela primeira vez com a realização das Provas de Aferição, pois trata-se de um momento muito marcante e que, de certa forma, gera muita pressão e ansiedade. Ainda é possível depreender uma outra explicação para este fenómeno, que se enquadra na proximidade da entrada num novo ciclo de ensino totalmente diferente. Já Rosário e Soares (2003) referiram que a transição para um novo ciclo de ensino confronta os alunos com múltiplos desafios, mudanças e adaptações às novas tarefas e exigências escolares, pessoais e sociais. Assim, através dos resultados obtidos, no presente estudo, podemos verificar que a transição de ciclo, principalmente

do 1º ciclo para o 2º ciclo, constitui, para os estudantes, um momento gerador de muita ansiedade. Efetivamente, de acordo com outro estudo (Seco, Casimiro, Pereira, Dias & Custódio, 2005), a transição de ciclo escolar, a título de exemplo, constitui uma situação repleta de desafios e que exige, na maioria das vezes, alterações nos padrões de comportamento, impondo ao sujeito a disposição dos recursos disponíveis, de forma a conseguir encarar e ajustar-se o melhor possível às novas situações ou acontecimentos.

De acordo com a literatura (Cruz & Mesquita, 1988; Hembree, 1988; Soares, 2002) pode-se, igualmente depreender que, de um ponto de vista empírico, nos restantes anos letivos (6.º, 9.º, 11.º e 12.º anos) poderá ocorrer uma certa “estabilidade” e uma sensação de “conforto”, proporcionando aos estudantes menores níveis de ansiedade de desempenho.

É de referir que a literatura a este propósito não apresenta resultados conclusivos, visto que para alguns autores (Araki, Iwawaki & Spielberger, 1992) a ansiedade de desempenho estabiliza ao longo dos níveis de ensino, enquanto outros (e.g., Dum, 1970) defendem que esta variável aumenta durante todo o Ensino Básico (*in* Rosário & Soares, 2003). No entanto, os resultados do presente estudo permitem afirmar que os níveis de ansiedade de desempenho variam em função do ciclo de ensino e do ano de escolaridade que os alunos frequentam.

3.4. Relação entre a Ansiedade de Desempenho e o Número de Reprovações

Hipótese 4 – A ansiedade de desempenho aumenta em função do aumento do número de reprovações dos alunos.

A *Hipótese 4* do presente estudo pretende conhecer se os níveis de ansiedade de desempenho serão maiores nos alunos que apresentam maior número de reprovações. Para tal importa primeiro analisar a composição da amostra utilizada, em função do número de reprovações e do ano de escolaridade (cf. Quadro 7).

Quadro 7 - Descrição da amostra em função do número de reprovações e do ano de escolaridade.

Nível de escolaridade		Número de reprovações						Total	
		Nunca reprovou		1 reprovação		2 ou mais reprovações			
		n	%	n	%	n	%	n	%
4.º ano	180	84.5%	27	12.7%	6	2.8%	213	100%	
6.º ano	150	67.9%	56	25.3%	15	6.8%	221	100%	
9.º ano	106	63.1%	38	22.6%	24	14.3%	168	100%	
11.º ano	59	69.4%	21	24.7%	5	5.9%	85	100%	
12.º ano	33	54.1%	19	31.1%	9	14.8%	61	100%	
Total	528	70.6%	161	21.5%	59	7.9%	748	100%	

Como se pode observar no quadro 7, uma grande percentagem do total da amostra nunca reprovou de ano escolar (70.6%). Os alunos com uma reprovação representam um total de 21.5% da amostra e, dos restantes, apenas 7.9% apresentam duas ou mais reprovações. Constata-se, ainda, que o 4.º ano de escolaridade encerra o maior número de alunos com nenhuma reprovação (84,5%), e que o 12.º ano exhibe o maior número de alunos com uma ou mais reprovações.

Para comparar as médias aplicou-se a Análise de Variância ANOVA. Verifica-se através dos resultados expressos no quadro 8 que entre a variável ansiedade face aos testes global e a variável número de reprovações existem diferenças estatisticamente significativas ($F=3.847$; $p=0.022$).

Quadro 8 - Médias, desvios padrão e resultados da ANOVA, na escala QAT global e nas suas subescalas em função do número de reprovações.

Escala	N.º de reprovações	N	Médias	Desvio Padrão	F	p
QAT Global	Nenhuma reprovação	528	27.86	6.807	3.847	0.022
	1 reprovação	161	29.55	6.898		
	2 ou mais reprovações	59	27.80	7.565		
QAT/Tensão (T)	Nenhuma reprovação	528	13.87	4.323	4.832	0.008
	1 reprovação	161	15.02	4.101		
	2 ou mais reprovações	59	13.66	4.171		

QAT/Pensamentos em Competição (PC)	Nenhuma reprovação	528	13.99	3.841	1.195	0.303
	1 reprovação	161	14.53	3.910		
	2 ou mais reprovações	59	14.14	4.289		

Legendas: N= Número de sujeitos; F= estatística do teste; p= probabilidade estatística ($\alpha = 0.05$)

Em função dos resultados apresentados no quadro 8, conclui-se que os alunos que nunca reprovaram ($M=27.86$; $DP=6.807$) e os alunos com duas ou mais reprovações ($M=27.80$; $PD=7.565$) evidenciam valores médios inferiores de ansiedade face aos testes global comparativamente aos restantes alunos. Assim, estes resultados permitem afirmar que os alunos sem retenções e os alunos com duas ou mais retenções são os que apresentam níveis inferiores de ansiedade face aos testes global. Por sua vez, os alunos com apenas uma retenção de ano escolar são os que apresentam níveis mais elevados de ansiedade face aos testes global ($M=29.55$; $DP=6.898$).

Partindo dos resultados apresentados, averiguou-se a possível existência de diferenças estatisticamente significativas entre as subescalas da ansiedade face aos testes e o número de reprovações. No quadro 8 são apresentadas as médias e os desvios-padrão das duas subescalas (Tensão e Pensamento em Competição) em função do número de reprovações.

No que se refere à dimensão Tensão, da ansiedade face aos testes em função do número de reprovações, a ANOVA fatorial aplicada para comparar as médias mostra que se verificam desigualdades estatisticamente significativas entre as duas variáveis ($F=4.832$; $p =0.008$), ou seja, persiste uma relação estatisticamente significativa entre a dimensão Tensão, da ansiedade face aos testes, e o número de reprovações. Como se pode verificar os alunos que nunca reprovaram apresentam valores médios inferiores de ansiedade face aos testes na dimensão tensão ($M=13.87$; $DP=4.323$) comparativamente aos alunos com uma reprovação ($M=15.02$; $DP=4.101$). Esta ansiedade tende a decrescer nos alunos com duas ou mais reprovações ($M=13.66$; $DP=4.171$), sendo os alunos com uma reprovação os que apresentam valores médios mais elevados de ansiedade face aos testes na dimensão tensão.

Entretanto, no que diz respeito à dimensão Pensamento em Competição da ansiedade face aos testes em função do número de reprovações, a ANOVA fatorial

aplicada para comparar as médias mostra que não se observam diferenças estatisticamente significativas ($F=1.195$; $p=0.303$), isto é, a relação entre estas variáveis não é estatisticamente expressiva. Contudo, analisando o quadro 8 observa-se que os alunos que nunca reprovaram apresentam valores médios ligeiramente inferiores de ansiedade face aos testes na dimensão pensamentos em competição ($M=13.99$; $DP=3.841$) quando comparados com os alunos com uma reprovação ($M=14.53$; $DP=3.910$), tendendo esta a decrescer ligeiramente nos alunos com duas ou mais reprovações ($M=14.14$; $DP=4.289$).

Partindo dos resultados obtidos, como foram detetadas diferenças estatísticas entre as médias da ansiedade face aos testes global e a dimensão tensão em função do número de reprovações aplicou-se o teste H.S.D. de Tukey, permitindo verificar as diferenças entre o número de reprovações. O quadro 9 apresenta as múltiplas comparações entre a escala global da ansiedade face aos testes, a dimensão Tensão e o ano de escolaridade.

Quadro 9 - Resultados do teste *Tukey*, na escala global do QAT e na subescala Tensão em função do número de reprovações.

Escala e subescala	Número de reprovações	p
QAT Global	nunca reprovou	
	1 reprovação	.018
	2 ou mais reprovações	.998
	1 reprovação	
	nunca reprovou	.018
	2 ou mais reprovações	.215
QAT/Tensão	2 ou mais reprovações	
	nunca reprovou	.998
	1 reprovação	.215
	nunca reprovou	
	1 reprovação	.008
	2 ou mais reprovações	.934
QAT/Tensão	2 ou mais reprovações	
	nunca reprovou	.934
	1 reprovação	.092

Legendas: p= probabilidade estatística ($\alpha = .05$).

Os resultados expressos no quadro 9 permitem afirmar que existe uma diferença estatisticamente significativa entre os alunos que nunca reprovaram e os alunos com uma retenção, já que $p= 0.018$. Neste caso verifica-se que os níveis globais de ansiedade

face aos testes diferem significativamente entre estes alunos, ou seja os alunos com uma reprovação apresentam níveis mais elevados de ansiedade de desempenho global comparativamente aos alunos com nenhuma retenção de ano escolar. O mesmo se verifica em relação à dimensão tensão da ansiedade face aos testes averiguando-se que existem diferenças significativas de ansiedade face aos testes na dimensão tensão entre os alunos com nenhuma retenção e os alunos com uma reprovação ($p=0.008$).

Com base nos resultados pode-se afirmar que a *Hipótese 4* foi parcialmente confirmada, visto que se verificou que em função do número de reprovações, somente existem diferenças estatisticamente significativas na escala global da ansiedade face aos testes e na dimensão tensão. Efetivamente, tais resultados levaram a confirmar parcialmente a hipótese de que os alunos com mais reprovações são os que apresentam maiores níveis de ansiedade de desempenho, uma vez que os dados sugerem que os alunos com uma retenção de ano escolar são os que apresentam níveis mais elevados de ansiedade face aos testes global e na dimensão tensão estatisticamente significativos.

De um ponto de vista empírico, os resultados obtidos no nosso estudo são concordantes com as investigações sobre a relação entre a ansiedade de desempenho e o número de reprovações. Efetivamente, os resultados obtidos no presente estudo vão ao encontro da evidência empírica (Magalhães, 2007) mostrando que, de facto, os níveis de ansiedade face aos testes são mais elevados nos alunos com apenas uma retenção do que nos alunos com nenhuma ou com duas ou mais reprovações. Corroborando a literatura pode-se então inferir que o aumento da ansiedade de desempenho na primeira retenção poderá aumentar a motivação do aluno, assim como as expetativas e o investimento no seu desempenho escolar, por forma a conseguir recuperar o seu sucesso académico. Porém os alunos com duas ou mais reprovações, ao contrário dos alunos com apenas uma retenção, apresentam fracos níveis motivacionais, visto que o momento de avaliação ser encarado como mais uma ameaça ou fracasso e como mais um insucesso escolar.

Partindo dos resultados apresentados e da relação entre as dimensões da ansiedade face aos testes (Tensão e Pensamentos em Competição) e o número de reprovações dos alunos, é possível constatar uma aproximação com as conclusões da

literatura revista (Borges, Manso, Tomé & Matos, 2008), percebendo-se que os alunos que já sofreram retenções, designadamente uma retenção, são o grupo que demonstra maiores níveis de tensão perante uma situação de avaliação. Desta forma, pode-se reconhecer que são as reações fisiológicas, ativadas pelo aumento da ansiedade face às avaliações, assim como a perceção destas mesmas manifestações ou sintomas, que influenciam o desempenho dos alunos que já sofreram reprovações.

Conclusões

Nesta parte do trabalho pretende-se apresentar as conclusões que este estudo oferece. Assim, chegado ao final do desafiante e longo percurso de investigação da temática em causa e à apresentação, discussão e análise dos dados obtidos, considera-se que já é exequível tecer algumas considerações finais.

O presente trabalho centrou-se na Ansiedade aos exames/avaliações nos alunos que frequentam o Ensino Básico e Secundário de algumas escolas do Concelho da Ribeira Grande, e ficou constituído por dois principais momentos: enquadramento teórico e o estudo empírico que inclui a metodologia e a apresentação, análise e discussão dos resultados. De acordo com os objetivos e as hipóteses delineadas e propostas para esta investigação, pretendeu-se conhecer e compreender a ansiedade aos exames/avaliações nos estudantes que frequentam os anos letivos de transição de ciclo escolar no Ensino Básico e Secundário (4.º, 6.º, 9.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade) em função de variáveis como: o autoconceito, género, nível de escolaridade e número de reprovações.

Ao longo de todo o percurso escolar, os alunos confrontam-se com diversos momentos de avaliação/testes, capazes de desencadear sentimentos desagradáveis ou estados emocionais como a ansiedade de desempenho (Hill & Wigfield, 1984 *in* Bzuneck & Silva, 1989).

A ansiedade aos exames/avaliações é um construto que envolve diversos fatores (e.g., cognitivos, afetivos, comportamentais) que explicam os diferentes níveis de apreensão dos sujeitos neste contexto específico (Cruz, 1977 *in* Peixoto, 2000; Zeidner, 1998; Hill, 1972; Sarason, 1988; Krohne, 1992 *in* Magalhães, 2007). Para Liebert e Morris (1967), a componente preocupação (cognitiva) diz respeito aos elementos cognitivos, como pensamentos e expectativas negativas de um possível insucesso perante o seu desempenho e as possíveis consequências desse insucesso. A emocionalidade (afetiva) corresponde às reações e à ativação dos sintomas fisiológicos, em consequência da perceção destas manifestações (*in* Bzuneck & Silva, 1989; Rosário & Soares, 2003; Magalhães, 2007). Por sua vez, a componente comportamental, segundo

Zeidner (1998) refere-se à falta de algumas aptidões académicas, quer seja nos métodos e hábitos de estudo, quer seja no processamento da informação, que influenciam o desempenho dos alunos (*in* Magalhães, 2007).

A literatura revela que a ansiedade face aos testes interfere de forma intensa na realização escolar do aluno (Rosário & Soares, 2003; Magalhães, 2007). Deste modo, os estudantes com predisposição para reagir com estados elevados de ansiedade, quando expostos a uma situação de avaliação ou teste, respondem com um aumento da ansiedade, que provocará o aparecimento de pensamentos irrelevantes e cognições de preocupação que interferem no desempenho académico (Sarason & Sarason, 1990 *in* Rosário & Soares, 2004).

Neste sentido, a ansiedade face aos testes constitui um motivo de enorme preocupação para toda a comunidade educativa, uma vez que estes estudantes, quando submetidos a momentos de avaliação, tendem a reagir com o aumento da ansiedade, comprometendo o seu desempenho escolar que poderá ficar mais debilitante (Bzuneck & Silva, 1989).

Face ao exposto, os resultados do presente estudo foram, deste modo, comparados com a revisão empírica através das hipóteses:

H1 - A ansiedade de desempenho está relacionada com o autoconceito dos alunos;

H2 - A ansiedade de desempenho será maior no sexo feminino do que no sexo masculino;

H3 – A ansiedade de desempenho varia consoante o nível de escolaridade dos alunos;

H4 – A ansiedade de desempenho aumenta em função do aumento do número de reprovações dos alunos.

Relativamente à primeira hipótese do estudo, os resultados confirmaram parcialmente a correlação entre a ansiedade de desempenho e o autoconceito, uma vez que se encontraram associações significativas e negativas entre: as escalas globais da ansiedade face aos testes e autoconceito, as dimensões da ansiedade face aos testes e o

autoconceito global, a ansiedade face aos testes global e as dimensões familiar e emocional do autoconceito, a dimensão tensão da ansiedade face aos testes e as dimensões social, familiar e emocional do autoconceito e, a dimensão pensamentos em competição da ansiedade face aos testes e as dimensões familiar e emocional do autoconceito. Conclui-se, de forma geral, que os resultados consolidam com a evidência empírica, (Vaz Serra, 1986 *in* Cruz, Pinto, Almeida & Aleluia, n. d.; Cruz *et al.*, n. d.) verificando-se que existe uma correlação negativa e significativa entre a ansiedade dos estudantes e o autoconceito global. Efetivamente, o conceito que o aluno constrói de si próprio poderá potenciar o incremento de estados emocionais, nomeadamente da ansiedade de desempenho (Zeidner, 1998 *in* Magalhães, 2007). Deste modo, corroborando a literatura empírica, pode-se afirmar que quanto mais negativa for a perceção que os alunos têm acerca de si próprios, mais elevados serão os níveis de ansiedade.

Em relação aos resultados encontrados para a variável género, não foi encontrada associação significativa entre a ansiedade face aos testes global e o género. Este resultado reforça a ideia de que os alunos, de ambos os sexos, apresentam níveis semelhantes de ansiedade face aos testes global. Este resultado não é corroborado pela literatura (e.g., Magalhães, 2007; Borges, Manso, Tomé & Matos, 2008; Schwarzer & Seipp, 1996; Rodrigues & Pelisoli, 2008) que indica que o sexo feminino apresenta valores mais elevados de ansiedade e de ansiedade de desempenho quando comparados com o sexo masculino.

A diferenciação das médias de ansiedade de desempenho entre os géneros só foi encontrada na dimensão tensão apresentando o sexo feminino uma média mais elevada do que o sexo masculino. Este resultado é corroborado por resultados evidenciados em outros estudos (Deaux, 1984; Lewis & College, 1987; Schwarzer & Seipp, 1996 *in* Magalhães, 2007; Soares, 2002; Magalhães, 2007; Borges, *et al.*, 2008).

Face a estes resultados sugere-se que em futuros estudos seria relevante explorar, de forma mais aprofundada o conhecimento da relação entre a ansiedade face aos testes e as questões de género a nível regional em escolas dos vários concelhos da ilha de São Miguel, como por exemplo o estudo entre a ansiedade de desempenho e as

diferenças de género entre os alunos que frequentam escolas urbanas e escolas dos meios rurais.

Os resultados relativos à variável nível de escolaridade indicam que existe diferenças estatisticamente significativas na relação entre a ansiedade face aos testes global e o nível de escolaridade. Estes resultados estão de acordo com a literatura (Rosário & Soares, 2003), que sugere que os níveis globais de ansiedade face aos testes dos alunos variam em consonância com o nível de ensino que o aluno frequenta. Importa salientar que os alunos do 4.º ano de escolaridade, da amostra do presente estudo, foram os que apresentaram níveis mais elevados de ansiedade face aos testes. Perante este resultado, visto que os alunos do 4.º ano apresentam uma predisposição relativamente estável para estados de ansiedade de desempenho chama-se a atenção de toda a comunidade educativa para este dado preocupante e para a importância da implementação precoce de estratégias e mecanismos eficazes, principalmente entre a transição dos ciclos escolares, que promovam uma abordagem preventiva face à ansiedade de desempenho e o sucesso académico do aluno.

Por último, procurando conhecer se os níveis de ansiedade de desempenho serão maiores nos alunos que apresentam maior número de reprovações, os resultados obtidos mostram que os alunos com uma reprovação de ano escolar são os que apresentam níveis mais elevados de ansiedade face aos testes global e na dimensão tensão estatisticamente significativos comparados com os alunos sem retenções e, que estes resultados não são significativos nos alunos com duas ou mais reprovações. Comprova-se, assim, e de acordo com a evidência empírica (Magalhães, 2007) que, de facto os níveis de ansiedade face aos testes são mais elevados nos alunos com apenas uma retenção do que nos alunos com nenhuma ou com duas ou mais reprovações. Ademais, corrobora-se também que são os alunos que já sofreram retenções, nomeadamente uma, o grupo que demonstra maiores níveis de tensão perante uma situação de avaliação (Borges, Manso, Tomé & Matos, 2008).

Face à evidência empírica, o grande interesse por este estudo pretende contribuir para um conhecimento mais aprofundado acerca desta problemática e revelar-se uma mais-valia para a prática educativa, essencialmente na resolução de problemas

associados à ansiedade face aos testes, motivo de grande preocupação para todos os intervenientes no processo educativo.

Com efeito, este estudo não pretende assumir um carácter conclusivo, mas sim um carácter instrumental, na medida que as informações oferecidas por este estudo sejam encaradas como elementos para novas investigações. Permitindo, assim, aumentar e enriquecer a perspetiva de análise, aprofundando o próprio construto ansiedade de desempenho e fomentando novos avanços na conceptualização deste construto cativante e novos dados diferenciais.

Bibliografia

- Albuquerque, S., & Oliveira, F. (2002). Características psicológicas associadas à saúde: a importância do auto-conceito. *Millenium*, 26.
- Abril, J., & Peixoto, F. (n.d.). Emoções na sala de aula: Estudo das relações entre emoções, autoconceito, e percepção do clima de sala de aula em alunos do 3º ciclo. *Acta do 12º Colóquio de Psicologia e Educação*. ISPA – Instituto Universitário.
- Abreu, M., Veiga, H., Antunes, J., & Ferreira, A. (2006). Atitudes em relação à escola e a si próprio em alunos de contextos familiares diferenciados. In Tavares *et al.* (Orgs.). *Activação do Desenvolvimento Psicológico: Actas do Simpósio Internacional* (pp. 194-200). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Almeida, S., & Freire, T. (2003). *Metodologias da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, F., & Pinto, M. (1982). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Borges, I., Manso, S., Tomé, G., & Matos, G. (2008). Ansiedade e *coping* em crianças e adolescentes: Diferenças relacionadas com a idade e género. *Análise Psicológica*, 4 (26): 551-561.
- Brandão, M. (2009). *Motivação, Ansiedade e Burnout em jovens atletas*. Monografia, Licenciatura em Educação Física, Universidade de Coimbra.
- Bzuneck, A., & Silva, R. (1989). “O problema da ansiedade nas provas: Perspectivas contemporâneas”. *Semina*, 10 (3): 190-195.
- Bzuneck, A. (1991). Ansiedade e desempenho numa prova de matemática: um estudo com adolescentes. *Semina*, 12 (3): 136-141.
- Carrier, C., Higson, V., Klimoski, V., & Peterson, E. (1984). The effects of facilitative and debilitating achievement anxiety on notetaking. *The journal of Educational Research*, p. 77.

- Claudino, J., & Cordeiro, R. (2004). Níveis de ansiedade e depressão nos alunos do curso de licenciatura em enfermagem. O caso particular dos alunos da Escola Superior de Saúde de Portalegre. *Millenium*, n.º32, pp. 197-210.
- Clemente, F. (2008). *Autoconceito e problemas de comportamento em crianças com dificuldades de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade de Lisboa, Portugal.
- Costa, M. (1990). *Rendimento escolar e auto-conhecimento: contributo para uma abordagem multidimensional*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, Portugal.
- Costa, E., & Boruchovitch, E. (2004). Compreendendo relações entre estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental de Campinas. Universidade Estadual de Campinas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), pp. 15-24.
- Costa, M. (2012). *Auto-conceito e auto-eficácia em crianças/jovens institucionalizados*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.
- Cruz, A. (1996). *Stress, ansiedade e rendimento na competição desportiva*. Tese de Doutoramento - Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Cruz, M., Pinto, R., Almeida, M., & Aleluia, S. (n. d). Ansiedade nos estudantes do ensino superior. Um estudo com estudantes do 4º ano do curso de Licenciatura em Enfermagem da Escola Superior de Saúde de Viseu. In *Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde*, pp. 223-242.
- Dávila, T., & Soares, P. (2003). Vestibular: Fatores Geradores de Ansiedade na “Cena da Prova”. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4 (1/2):105-116.
- Emídio, R., Santos, J., Maia, J., Monteiro, L., & Veríssimo, M. (2008). Auto-conceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3 (26): 491-499.

- Eugénio, F. (2009). *Ansiiedade e percepções/attitudes dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho*. Dissertação de Mestrado - Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Fernandes, H. (2012). *Envolvimento do aluno na escola. Um estudo em escolas de São Miguel*. Dissertação de Mestrado – Universidade dos Açores.
- Freitas, A. (2009). *Ansiiedade nas avaliações escolares: uma abordagem psicoterapêutica sob estados modificados de consciência num grupo de alunos universitários*. Tese de Doutoramento - Universidade da Madeira.
- Gaspar, V. (2009). *O abandono escolar: uma realidade Açoriana*. Dissertação de Mestrado – Instituto Universitário de Lisboa, Portugal.
- Gobitta, M., & Guzzo, R. S. L. (2002). Estudo Inicial do Inventário de Auto-Estima (SEI) – Forma A. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (1), pp. 143-150.
- González, C., & Tourón, J. (1994). *Autoconcepto y Rendimiento Escolar: sus implicaciones en la motivacion y en la autorregulacion del aprendizaje*. Ediciones Universidad de Navarra, S. A. Pamplona.
- Günther, H. (2003). *Como elaborar um questionário*. Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental.
- Hill, M., & Hill, A. (1998). *Investigação empírica em ciências sociais: um guia introdutório*. Lisboa: Dinâmia.
- Hiil, M., & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo
- Loos, H. (2004). Ansiiedade e aprendizagem: um estudo com díades resolvendo problemas algébricos. Universidade Federal do Paraná. *Estudos de Psicologia*, 9(3): 563-573.

- Maia, J., Ferreira, B., Veríssimo, M., Santos, J., & Shin, N. (2008). Auto-conceito e representações da vinculação no período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3 (26): 423-433
- Martins, R. (2004). *Reputação social e auto-conceito*. Dissertação de Mestrado - Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal.
- Martinez, L., & Ferreira, A. (2010). *Análise de dados com SPSS. Primeiros passos*. Escolar Editora.
- Medeiros, A. (2005). *Auto-Conceito de Competências Musicais e Rendimento Escolar no Ensino Artístico: Um estudo no Conservatório Regional de Ponta Delgada*. Tese de Mestrado - Universidade dos Açores.
- Musitu, G., García, F., & Gutiérrez, M. (1997). *Autoconceito Forma A.CEGOC-TEA*: Lisboa.
- Neves, C., & Carvalho, C. (2006). A importância da afectividade na aprendizagem da matemática em contexto escolar: Um estudo de caso com alunos do 8.º ano. *Análise Psicológica*, 2 (24), pp.201-215
- Neves, P., & Faria, L. (2009). Auto-conceito e auto-eficácia: semelhanças, diferenças, inter-relação e influência no rendimento escolar. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*. Porto: Edições, Universidade Fernando Pessoa, 6: 206-218.
- Nunes, C. (2010). *Auto-Conceito e suporte social em adolescente em acolhimento institucional*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia - Universidade de Lisboa, Portugal.
- Nunes, P. (2011). *Conceito de si e alterações emocionais em adolescentes*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia-Universidade de Lisboa, Portugal.
- Pessotti, I. (1978). *Ansiedade*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.
- Pereira, S. (1991). *Coping, auto-Conceito e ansiedade social: sua relação com o rendimento escolar*. Tese de Mestrado - Universidade de Coimbra, Portugal.

- Pereira, V. (2012). *A Ideação Paranóide na adolescência. Um enfoque comunitário*. Dissertação de Mestrado – Universidade dos Açores.
- Peixoto, B. (2003). Auto-Estima, Autoconceito e Dinâmicas Relacionais em Contexto Escolar. Dissertação de Doutoramento, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, Portugal.
- Peixoto, E. (2000). Análise dos Efeitos Moderadores da Ansiedade em Contexto Escolar. In M. T. Medeiros (Coord.), *Adolescência: Abordagens, Investigações e Contextos de Desenvolvimento* (pp. 182- 197). Ponta Delgada: Direcção Regional da Educação.
- Peixoto, F., & Rodrigues, P. (n.d.). Atitudes parentais em relação ao desempenho académico dos filhos e sua relação como autoconceito, auto-estima e motivação. *Instituto Superior de Psicologia Aplicada*, pp. 803-818.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2000). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS*. Edições Sílabo.
- Poeschl, G. (2006). *Análise de dados na investigação em Psicologia*. Coimbra: Edições Almedina.
- Quivy, R., & Campenhoudt, V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ravara, C. (2005). *A relação familiar e o desempenho académico. Estudo das relações entre percepção da relação familiar, motivação, autoconceito e resultados académicos em alunos do 7º e 9º anos de Escolaridade*. Tese de Mestrado - Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal.
- Rodrigues, G., & Pelisoli C. (2008). Ansiedade em vestibulandos: um estudo exploratório. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 35 (5): 171-177. <http://www.scielo.br/pdf/rpc/v35n5/a01v35n5.pdf>

- Rosário, P., & Soares, S. (2003). Ansiedade face aos testes e realização escolar no Ensino Básico. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 10 (8): 870-886. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11922>
- Rosário, P., Soares, S., Núñez, C., González-Pienda, J., & Simões, F. (2004). Ansiedade face aos testes e auto-regulação da aprendizagem: variáveis emocionais no aprender. *Psicologia e Educação*, 3 (1): 15-26.
- 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.
- Saleiro, F. (2005). *Objetivos motivacionais e rendimento escolar. Relação com a auto-estima, o auto-conceito académico e a qualidade da relação familiar em alunos do 12º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado - Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal.
- Salum-Fares, A., Aguilar, M., & Anaya, R. (2011). Relevancia de las dimensiones del autoconcepto en estudiantes de escuelas secundarias de ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 14, (2), pp: 255- 272.
- Magalhães, A. (2007). *Ansiedade face aos testes, género e rendimentos académicos: Um estudo no Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado - Universidade do Minho, Portugal.
- Santos, C. (2008). *Auto-Percepções e Ansiedade Físico-Social em Crianças e Jovens*. Monografia da Licenciatura em Educação Física - Universidade de Coimbra, Portugal.
- Seco, G., Casimiro, M., Pereira, M., Dias, M., & Custódio, S. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: pontes e alçapões*. Instituto Politécnico de Leiria: Leiria.

- Serra, V. (2005). *Motivação para a aprendizagem e auto-conceito em crianças do 1º ano de escolaridade de um concelho interior rural*. Dissertação de Mestrado - Instituto Superior de Psicologia Aplicada: Lisboa.
- Simões, F., Rodrigues, L., Esgalhado, G., & Guimarães, C. (2008). Desenvolvimento do auto-conceito pela tutoria pedagógica por crianças do primeiro ciclo: Desenvolvimento do auto-conceito pela tutoria pedagógica. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 12 (2): 327-336.
- Silva, C. (2011). *Estudo de competências emocionais e a sua correlação com o auto-conceito*. Dissertação de Mestrado - Universidade Fernando Pessoa: Porto.
- Silva, S., & Fleith, S. (2005). Desempenho escolar e autoconceito de alunos atendidos em serviços psicopedagógicos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2): 235-245.
- 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.
- Spielberger, D. (1966). *Anxiety and Behavior*. New York, San Francisco, London. Academic Press, INC.
- Spielberger, D. (1972). *Anxiety: Current Trends in Theory and Research*. New York and London. Academic Press, INC.
- Strongman, T. (1998). *A Psicologia da Emoção*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Vaz Serra, A. (1980). O que é a ansiedade? *Psiquiatria Clínica*, 1 (2): 93-104.
- Vaz Serra, A., Gonçalves, S., & Firmino, H. (1986). Auto-conceito e ansiedade social. *Psiquiatria Clínica*, 7 (2): 103-108
- Vaz Serra, A., & Pocinho, F. (2001). Auto-conceito, *coping* e ideias de suicídio. *Psiquiatria Clínica*, 22 (1): 9-21.

Veiga, F. (1991). *Autoconceito e Disrupção Escolar dos Jovens: Conceptualização, Avaliação e Diferenciação*. Dissertação de Doutoramento - Universidade de Lisboa, Portugal.

Veiga, F. (1995). *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola*. Lisboa: Fim de Século Edições, LDA.

Williams, G., Watts, N., Macleod, C., & Mathews, A. (2000). *Psicologia Cognitiva e Perturbações Emocionais*. Lisboa: Climepsi Editores.

ANEXOS

Dados Biográficos

Escola: _____

Sexo: Feminino Masculino

Idade: _____ Ano de escolaridade: _____ Turma: _____

Número de Reprovações: _____

QAT- QUESTIONÁRIO DA ANSIEDADE FACE AOS TESTES
(Rosário, P. & Soares, S., 2004)

Abaixo apresentamos uma série de perguntas sobre a tua forma habitual de estudar. **Por favor dê respostas sinceras às questões apresentadas, os dados serão confidenciais.**

A alternativa de resposta que mais se ajusta ao seu caso deve ser marcada com um **X na folha de resposta**. Procure responder a todas as questões. Confirme antes de entregar.

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.	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.	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.	1	2	3	4	5
4. Sentir-me muito perturbado/a e nervoso/a durante a realização dos testes.	1	2	3	4	5
5. Começar a sentir-me muito nervoso/a antes da entrega e correcção do teste.	1	2	3	4	5
6. Durante o teste, quando alguém faz uma pergunta ao/a professor/a, tentar adivinhar qual foi a dúvida colocada.	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.	1	2	3	4	5
8. Durante o teste, pensar como seria bom se eu fosse outra pessoa ou estivesse noutra sítio.	1	2	3	4	5
9. Pensar como seria se eu tivesse a melhor nota da turma.	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.	1	2	3	4	5

Obrigado pela tua colaboração!

AFA
Autoconceito Forma A
(G. Musitu; F. García & M. Gutiérrez, 1997)

Neste questionário não existem respostas correctas ou incorrectas, NÃO É UM EXAME. Apenas queremos conhecer a tua opinião. Pedimos-te por isso que leias atentamente as perguntas antes de responder.

A seguir encontrarás uma série de frases. Lê cada uma delas com atenção e assinala com uma cruz a respostas que consideras mais apropriadas.

	SEMPRE	ALGUMAS VEZES	NUNCA
1. É difícil para mim manter os (as) amigos (as)	1	2	3
2. Fico nervoso (a) quando algum professor (a) me chama	1	2	3
3. Digo a verdade mesmo que me prejudique	1	2	3
4. Tenho boas ideias	1	2	3
5. A minha família considera-me uma pessoa importante	1	2	3
6. Quando me porto mal nas aulas sinto-me desgostoso (a)	1	2	3
7. Fico desanimado (a) quando alguma coisa me corre mal	1	2	3
8. Faço bem os trabalhos escolares	1	2	3
9. Envergonho-me de muitas coisas que faço	1	2	3
10. Consigo desenhar bem	1	2	3
11. Sou lento (a) a acabar os trabalhos escolares	1	2	3
12. Sou nervoso (a)	1	2	3
13. Fico nervoso (a) quando tenho que falar na aula	1	2	3
14. Executo bem trabalhos manuais	1	2	3
15. Preocupo-me muito com tudo	1	2	3
16. Gosto da minha maneira de ser	1	2	3
17. Com frequência ofereço-me como voluntário (a) na escola	1	2	3
18. Durmo bem de noite	1	2	3
19. Detesto a escola	1	2	3
20. Os meus professores consideram-me inteligente e trabalhador (a)	1	2	3
21. Tenho muitos (as) amigos (as)	1	2	3
22. Sou um (a) rapaz (rapariga) alegre	1	2	3
23. Sou desajeitado (a) em muitas coisas	1	2	3
24. Gosto de brigas e discussões	1	2	3
25. As pessoas embirram comigo	1	2	3
26. A minha família está decepcionada comigo	1	2	3
27. Sou criticado (a) em casa	1	2	3
28. Esqueço rapidamente o que aprendo	1	2	3
29. Faço amigos com facilidade	1	2	3
30. Perco a paciência facilmente	1	2	3
31. Trabalho muito nas aulas	1	2	3
32. Brinco com os (as) meus (minhas) colegas	1	2	3
33. Tenho medo de algumas coisas	1	2	3
34. Aborreço-me se os outros não fazem o que eu digo	1	2	3
35. Sou agressivo (a) com os (as) meus (minhas) amigos (as) e familiares	1	2	3
36. Sou honesto (a) com os outros e comigo mesmo (a)	1	2	3



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

Departamento de Ciências da Educação

Exmo./a. Senhor/a
Presidente do Conselho Executivo
Escola

2 / 05 / 2012

Assunto: Pedido de Colaboração para estudo sobre Ansiedade dos alunos face às avaliações.

No âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação, ministrado na Universidade dos Açores, a mestranda Ana Catarina Calouro Janeiro, com vista à realização da sua Dissertação, pretende estudar a ansiedade face aos exames/avaliações em alunos a frequentarem anos de transição escolar no Concelho da Ribeira Grande. O trabalho, orientado pelas Prof.^{as} Doutora Célia Carvalho e Suzana Caldeira, providenciará dados específicos sobre o tema que, espera-se, permitirão melhor nortear intervenções neste campo, em benefício dos alunos e do sucesso escolar.

Nesse sentido, a signatária solicita a Vossa melhor colaboração, de modo a que o estudo, traduzido na aplicação de um Inquérito aos alunos em anos de transição, possa decorrer na Vossa Escola. A participação dos alunos é voluntária e os dados servirão apenas para apuramentos estatísticos, ficando salvaguardada a confidencialidade das fontes.

Na expectativa de merecer a Vossa melhor atenção e colaboração, aguarda-se a sua resposta.

Com os melhores Cumprimentos,

Ana Janeiro



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Estimado Encarregado/a de Educação

Vimos solicitar autorização para que o/a seu/sua educando/a participe num trabalho em curso em escolas de São Miguel, Concelho da Ribeira Grande, sobre a *Ansiedade face aos testes*. A participação do seu/sua educando/a é muito importante para melhor se compreender o motivo pelo qual os alunos ficam nervosos em situações de avaliação/teste e, assim, os poder auxiliar a ter mais sucesso escolar. Essa participação consiste no preenchimento de dois questionários, em sala de aula, num período que se estima de cerca de 45 minutos. Todos os questionários são anónimos e só participam os alunos que quiserem colaborar.

Gratos pela sua colaboração,

Ponta Delgada, 3 de Maio de 2012

Ana Janeiro

Eu, _____, Encarregado/a de Educação do aluno/a _____ da Escola _____, autorizo o/a meu/minha educando/a a responder aos questionários.

Data: ___/ ___/ 2012

Assinatura: _____