



INSTITUTO SUPERIOR MIGUEL TORGA

ANSIEDADE A EXAMES NO CONTEXTO DO ENSINO SECUNDÁRIO: O PAPEL
DA ANSIEDADE SOCIAL, AUTO-CRITICISMO E COMPETÊNCIAS DE
MINDFULNESS E ACEITAÇÃO

Maria Jacinta Apolinário Ferreira de Almeida Paiva (7262)

Orientadora: Prof. Doutora Marina Cunha

COIMBRA – 2009

RESUMO

No presente trabalho, estudamos a Ansiedade aos Testes, entre a população estudantil adolescente. Queremos estudá-la enquanto traço comum da Perturbação de Ansiedade Social; simultaneamente, desejamos captar o papel desempenhado por outras variáveis psicológicas, como o auto-criticismo, e as competências de aceitação e consciência de si (*mindfulness*).

A amostra do estudo consiste em 449 estudantes de uma escola secundária de Coimbra, que responderam a um conjunto de 5 questionários. Adoptámos como medidas da ansiedade aos testes a versão portuguesa do Test Anxiety Inventory (TAI) (Ponciano, 1980) e a Escala de Cognitiones e Comportamentos na Ansiedade aos Exames (ECCAE) (Pinto-Gouveia, Melo e Pereira, 2005); da Ansiedade Social a EAESSA (Escala de Ansiedade e Evitamento de Situações Sociais para Adolescentes – Cunha, Pinto-Gouveia e Salvador, 2002); como medida da auto-complacência e consciência de si a versão portuguesa *ad hoc* da CAMM (*Child Acceptance and Mindfulness Measure* - Greco, Smith & Baer, 2008); do auto-criticismo a adaptação portuguesa do FRSC (*Forms of Self-Criticizing/Attacking and Self-Reassuring Scale*, Gilbert et al., 2004, Castilho e Pinto-Gouveia, 2005).

De maneira geral, os resultados desta investigação coadunam-se com a literatura, no que diz respeito ao efeito de género e da preponderância do componente cognitivo na ansiedade face aos exames (frequência de cognições ansiosas); por outro lado, indicam que determinados construtos psicológicos, como o auto-criticismo (*selfcriticism*) e as competências de aceitação e consciência de si (*acceptance* e *mindfulness*), se encontram associadas à ansiedade aos exames. Os estudos futuros devem esclarecer a arquitectura funcional desta relação.

Palavras-chave: ansiedade aos testes, adolescência, ansiedade social, auto-criticismo (*selfcriticism*), competências de aceitação, consciência de si (*mindfulness*)

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| ÍNDICE DE QUADROS | 3 |
| 1 INTRODUÇÃO | 4 |
| 2 REVISÃO DE LITERATURA | 5 |
| 3 MATERIAL E MÉTODO | 7 |
| 3.1 Instrumentos utilizados | 7 |
| 3.2 Caracterização dos instrumentos | 7 |
| 3.2.1 Questionário Sócio-demográfico | 7 |
| 3.2.2 Inventário de Ansiedade aos Testes (TAI- <i>Test Anxiety Inventory</i> , Spilberger, 1980; versão portuguesa: Ponciano, E., 2005)..... | 7 |
| 3.2.3 Escala das Formas de Auto-criticismo e Auto-tranquilização (FSCRS; Forms of Self-Criticizing and Self-Reassuring Scale, Gilbert et al., 2004; versão portuguesa: Castilho e Pinto-Gouveia, 2005)..... | 8 |
| 3.2.4 Escala de cognições e comportamentos na ansiedade aos exames (ECCAE; Escala de Cognições e Comportamentos na Ansiedade aos Exames, Pinto-Gouveia, Melo e Pereira, 2005) | 9 |
| 3.2.5 Escala de Ansiedade e Evitamento de Situações Sociais para Adolescentes (EAESSA; Cunha, Pinto-Gouveia e Salvador, 2004) | 10 |
| 3.2.6 Avaliação da Aceitação e <i>Mindfulness</i> em Crianças (CAMM; <i>Children's Acceptance and Mindfulness Measure</i> , Greco, Smith & Baer, 2008; versão portuguesa: Cunha, Pinto-Gouveia & Paiva, 2009) | 10 |
| 3.3 Amostra..... | 11 |
| 3.4 Procedimento | 12 |
| 4 RESULTADOS | 13 |
| 4.1 Procedimento estatístico..... | 13 |
| 4.2 Influência das variáveis sócio-demográficas sobre a ansiedade aos exames | 13 |
| 4.3 Relação entre a ansiedade a exames, ansiedade social, auto-criticismo, cognições e comportamentos frequentes e traços de aceitação e <i>mindfulness</i> | 15 |
| 4.4 Variáveis preditoras da ansiedade aos exames | 17 |
| 4.5 Estudo de comparação entre os grupos de ansiedade a exames | 19 |
| 4.6 Discussão dos resultados..... | 23 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 5 | CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E ESTUDOS FUTUROS..... | 26 |
| 6 | BIBLIOGRAFIA..... | 28 |
| 7 | ANEXOS | 31 |
| | Classificação da avaliação do <i>nível socioeconómico</i> (Almeida, 1988) | 32 |
| | Questionário sócio-demográfico para determinação da idade, género, escolaridade e nível socioeconómico dos sujeito | 34 |
| | Inventário de Ansiedade aos Testes (TAI- Test Anxiety Inventory, Spilberger, 1980; versão portuguesa: Ponciano, E., 2005) | 35 |
| | Escala das Formas de Auto-criticismo e Auto-tranquilização (FSCRS; Forms of Self-Criticizing and Self-Reassuring Scale, Gilbert et al., 2004; versão portuguesa: Castilho e Pinto-Gouveia, 2005) | 36 |
| | Escala de cognições e comportamentos na ansiedade aos exames (ECCAE; Escala de Cognições e Comportamentos na Ansiedade aos Exames, Pinto-Gouveia, Melo e Pereira, 2005) | 37 |
| | Escala de Ansiedade e Evitamento de Situações Sociais para Adolescentes (EAESSA; Cunha, Pinto-Gouveia e Salvador, 2004) | 38 |
| | Avaliação da Aceitação e <i>Mindfulness</i> em Crianças (CAMM; <i>Children's Acceptance and Mindfulness Measure</i> , Greco, Smith & Baer, 2008; versão portuguesa: Cunha, Pinto-Gouveia & Paiva, 2009) | 39 |

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 – Características gerais da amostra

QUADRO 2 – Efeitos das variáveis género, idade, anos de escolaridade e nível socioeconómico sobre a ansiedade aos testes avaliada pelo TAI

QUADRO 3 – Médias e desvios-padrão das variáveis estudadas em função do género

Quadro 4 – Correlações entre as variáveis estudadas

Quadro 5 – Sumário da regressão múltipla hierárquica para a ansiedade a exames medida pelo TAI

QUADRO 6 – Coeficientes de regressão na variável ansiedade a exames avaliada pelo TAI

QUADRO 7 – Constituição dos grupos de comparação de Ansiedade a Exames Baixa e Ansiedade a Exames Alta

QUADRO 8 – Médias e desvios-padrão das medidas psicológicas em função dos grupos de comparação

QUADRO 9 – Média e desvio padrão das respostas aos itens da subescala de Pensamentos da ECCAE por grupos do TAI (ansiedade a exames baixa - AEB e ansiedade a exames alta - AEA. Teste t de student para verificar as diferenças.

1 INTRODUÇÃO

O principal propósito deste texto é dar a conhecer os resultados de uma investigação sobre a ansiedade aos exames, numa população do ensino secundário.

No seio da comunidade escolar, a ansiedade aos exames é uma fonte de preocupação, sofrimento e mau desempenho académico.

A nossa investigação procurou, em primeiro lugar, captar as variáveis psicológicas que intervêm na activação e manutenção da ansiedade que ocorre antes, durante e depois da realização dos exames; em segundo lugar, quisemos averiguar se a ansiedade social e determinadas variáveis psicológicas, designadamente, o auto-criticismo e as competências de aceitação e de consciência de si (*acceptance* e *mindfulness*), se encontram associadas à ansiedade aos exames.

As análises mais detalhadas dos resultados foram, por ora, afastadas, quer pela natureza e dimensão do presente trabalho, quer pelo vasto campo de possibilidades de tratamento estatístico.

Após esta breve introdução, o texto divide-se em quatro partes principais: no capítulo 2, efectuaremos a revisão da literatura; no capítulo 3, descreveremos o material e o método de pesquisa; no capítulo 4, apresentaremos uma síntese dos principais resultados do trabalho de campo; no capítulo 5 estabeleceremos, por um lado, algumas conclusões, necessariamente sintéticas e prospectivas, por outro lado, indicaremos as limitações e propósitos de continuidade da investigação.

No final, apresentamos a bibliografia e os anexos. O conteúdo integral desta tese encontra-se no CD-ROM e está também acessível no endereço: <http://nautilus.fis.uc.pt/personal/jacinta/tese2009>.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A ansiedade desempenha um papel decisivo no comportamento humano. No contexto escolar, a ansiedade face aos testes é um fenómeno particularmente perturbador e suscitou um numeroso conjunto de estudos, sobretudo, entre as décadas de 60 e 80 (Melo, 2006). Sarason (1984) realça a ubiquidade da ansiedade aos testes, porque a escola não é senão o tubo de ensaio de uma sociedade impregnada de situações de avaliação formal e informal. Trata-se de um construto complexo, que congrega várias dimensões (cognitiva, emocional, fisiológica e comportamental) (Zeidner, 1998). Do ponto de vista teórico, o estudo da ansiedade aos exames recebeu duas contribuições decisivas. Por um lado, Spielberger (Spielberger e Vagg, 1995) operou uma distinção entre traço de ansiedade e estado de ansiedade. A ansiedade-estado (ou sobrecarga) ocorreria em situações esporádicas, como um exame particularmente difícil ou para o qual o aluno não se encontra convenientemente preparado; enquanto a ansiedade-traço seria uma predisposição psicológica para reagir com o mesmo nível de ansiedade (alto com baixo) a um conjunto indiscriminado de situações.

Por outro lado, Liebert e Morris (1967), num estudo pioneiro, decompuseram a ansiedade aos exames em dois factores fundamentais: cognitivo (preocupação) e afectivo (emocionalidade). A concepção multidimensional da ansiedade face aos exames assumiu, na condução dos estudos posteriores, um importante valor heurístico (Sarason, 1984, 1986). De facto, a estrutura bidimensional identificada por Liebert e Morris (1967) será adoptada por Spielberger na elaboração do *Test Anxiety Inventory* (aferido para a população portuguesa por Ponciano, 2005).

Os resultados de investigações subsequentes (e.g. Deffenbacher e Hazaleus, 1985) indicam que o componente cognitivo (nomeadamente, a preocupação) exerce uma acção preponderante na deterioração do desempenho académico. Porém, não identificam satisfatoriamente quais as características fulcrais das diferentes dimensões que compõem a ansiedade face aos exames e, muito menos, as suas funções específicas.

O estudante ansioso é vulnerável aos indícios contextuais das situações avaliativas, nas quais se sente inseguro, preocupado, indeciso e melindrado por pensamentos antecipatórios de fracasso (Zeidner, 1998). Sob esta perspectiva, a ansiedade aos exames poderá constituir em grande medida num problema de pensamentos intrusivos,

que interferem com os processos de atenção requisitados pela tarefa e que, conseqüentemente, afectam o desempenho (Sarason, 1984). A ansiedade face aos testes surge frequentemente no quadro da Perturbação de Ansiedade Social; aliás, a ansiedade aos exames per si justifica o diagnóstico de Perturbação de Ansiedade Social (APA, 2002).

A ansiedade social designa o receio excessivo ou irracional de situações de cariz social, cujas conseqüências deterioram a qualidade de vida pessoal. O diagnóstico precoce desta perturbação é particularmente difícil, porque as suas manifestações iniciais, como a timidez, que ocorrem habitualmente na adolescência, se assemelham às características das tarefas de desenvolvimento específicas dessa etapa (Cunha, Pinto-Gouveia, Salvador, Alegre, 2004). Nesta acepção, a fobia social abrange o receio excessivo ou irracional das diversas modalidades de avaliação académica, que sem dúvida correspondem a outras tantas situações sociais. Sarason (1984) já chamara a atenção para o papel desempenhado pela crítica na ansiedade aos exames. A atenção recente que tem sido dedicada ao auto-criticismo poderá revelar-se especialmente útil. Este comportamento psicológico reflectivo (Whelton e Greenberg, 2005) engloba tanto a depreciação que nasce da comparação pessoal com os outros (auto-criticismo comparado) como aquela que advém da discrepância subjectiva entre o si e determinados padrões de exigência pessoal (auto-criticismo internalizado) (Irons et al., 2006).

Gilbert et al. (2004), a partir da prática clínica, comparam o processo subjacente ao auto-criticismo a uma voz interior (à semelhança das vozes da esquizofrenia), como se uma organização do si se voltasse contra outra. Deparamo-nos, portanto, com um funcionamento análogo ao que Freud (2001) adiantara para o super-ego. As competências de aceitação e de consciência de si traduzem, no seio das técnicas terapêuticas de aceitação (Farmer e Chapman, 2007), uma atitude persistente de apropriação do instante, um exercício constante de atenção ao momento presente, para identificar os pensamentos, sentimentos e estados corporais, invertendo o modo de funcionamento habitual e substituindo o processamento de informação descendente pelo processamento ascendente, contornando, assim, os filtros heurísticos: memórias, crenças e distorções cognitivas (Brown, Ryan, Creswell e Niemiec, 2008). Simultaneamente, este escrutínio deverá ser compassivo e complacente e nunca severo.

3 Material e Método

3.1 Instrumentos utilizados

Neste estudo foram utilizados os seguintes instrumentos de medida: a) questionário sócio-demográfico para determinação da idade, género, escolaridade e nível socioeconómico dos sujeitos; b) o TAI para avaliação da ansiedade a exames; c) a FSCRS para avaliação das formas de auto-criticismo; a EAESSA para apreciação da ansiedade social em adolescentes, a ECCAE para análise de cognições e comportamentos na ansiedade a exames; e d) a CAMM para a medição da aceitação e *mindfulness* em adolescentes.

3.2 Caracterização dos instrumentos

3.2.1 Questionário Sócio-demográfico

Para efeitos de caracterização da nossa amostra foram avaliadas a idade, o ano de escolaridade, o género, a profissão e habilitações dos progenitores do sujeito para a determinação do estatuto sócio-económico do aluno (Anexo 2).

Esta variável, estatuto sócio económico do aluno, foi codificada de acordo com a classificação de Almeida (1988), segundo a qual podemos distinguir três níveis profissionais: baixo, médio e alto (Anexo 1). Optámos por esta classificação por nos parecer mais simples e flexível que outras, bem como adequada aos objectivos pretendidos. Os sujeitos desempregados foram colocados na classe social baixa.

3.2.2 Inventário de Ansiedade aos Testes (TAI- *Test Anxiety Inventory*, Spilberger, 1980; versão portuguesa: Ponciano, E., 2005)

O TAI (*Test Anxiety Inventory*) foi concebido por Charles Spielberger para “avaliar as diferenças individuais da ansiedade aos testes de avaliação académica, como um traço de personalidade relacionado com uma situação específica (Ponciano, 2005).

O inventário é constituído por 20 itens distribuídos por dois factores relativos à: preocupação (W – *worry*) e à emocionalidade (E – *emotionability*), aspectos centrais da ansiedade a exames. Para responder, os indivíduos dispõem de uma escala de tipo *Likert* de 4 pontos que varia entre “Quase nunca” e “Quase sempre”. A pontuação global obtém-se somando as pontuações de todos os itens, depois de invertido o item número um, podendo, assim, variar entre 20 e 80 pontos. A ansiedade será tanto maior, quanto mais alta for a pontuação obtida. Para além da pontuação global podemos também obter pontuações relativas às sub-escalas de preocupação (W) e emocionalidade (E).

O Inventário de Ansiedade aos Testes foi traduzido e adaptado por Ponciano (1980) para os estudantes portugueses do ensino superior. Os resultados dos estudos de Ponciano et al. (2005), revelam que o TAI possui boas propriedades psicométricas, nomeadamente no que diz respeito à consistência interna, validade convergente e validade do construto.

Para a presente investigação, a versão de Ponciano (1980) sofreu ligeiras adaptações para melhor se adequar à amostra utilizada. Por um lado, foram reformulados certos conceitos que não se aplicavam ao ensino secundário; por outro lado, foi alterada a linguagem de certos itens de maneira a torná-los mais claros para alunos do ensino secundário (Anexo 3). Na nossa amostra, este inventário revelou uma boa consistência interna, apresentando um valor de alfa de Cronbach igual a 0,92.

3.2.3 Escala das Formas de Auto-criticismo e Auto-tranquilização (FSCRS; Forms of Self-Criticizing and Self-Reassuring Scale, Gilbert et al., 2004; versão portuguesa: Castilho e Pinto-Gouveia, 2005)

A escala FSCRS (Gilbert et al., 2004, Castilho e Pinto-Gouveia, 2005) consiste num conjunto de 42 itens que procuram avaliar a forma como as pessoas se auto-criticam e auto-tranquilizam “*quando as coisas correm mal*”. Os participantes respondem a um leque de situações, numa escala *Likert* de 5 pontos (de 0 – *não sou assim* até 4 – *sou extremamente assim*). Esta medida é composta por três factores: o *Eu Inadequado* que avalia a sensação de inadequação do eu perante fracassos e recuos (e.g. “Desaponto-me facilmente comigo mesmo”); o *Eu Tranquilizador* que avalia a capacidade do eu se tranquilizar, de se reconfortar, de se acalmar e de ter compaixão por si mesmo (e.g., “Sou capaz de lembrar a mim mesmo das minhas coisas positivas”); e o *Eu Detestado* que avalia um sentimento de auto-repugnância/ódio e uma resposta

destrutiva perante fracassos, caracterizada por uma perseguição agressiva para se magoar a si mesmo (e.g., “Fico tão zangado comigo mesmo que quero magoar-me ou fazer mal a mim mesmo”). Quanto maior é a pontuação em cada factor, mais frequente é a forma de auto-criticismo correspondente.

Para esta investigação e atendendo à faixa etária média (15-18 anos) da amostra tivemos o cuidado de reformular a redacção de alguns itens, de maneira a torná-los perfeitamente compreensíveis pela amostra em questão (Anexo 4).

No presente estudo, os valores de consistência interna obtidos nesta escala foram de: 0,87 para a sub-escala do *Eu Inadequado* (versão original: 0,90), 0,82 para a sub-escala do *Eu Tranquilizador* (0,86 na versão original) e 0,76 para a sub-escala do *Eu Detestado* (0,86 na versão original).

3.2.4 Escala de cognições e comportamentos na ansiedade aos exames (ECCAE; Escala de Cognições e Comportamentos na Ansiedade aos Exames, Pinto-Gouveia, Melo e Pereira, 2005)

A Escala de Cognições e Comportamentos na Ansiedade aos Exames (ECCAE) (Pinto-Gouveia, Melo e Pereira, 2005) é um instrumento de auto-resposta, elaborado com o intuito de “avaliar especificamente o tipo de cognições e de comportamentos que ocorrem durante a realização de um exame e nos momentos que precedem as situações avaliativas” (Melo, 2006, p. 116).

A ECCAE é constituída por 23 itens, que descrevem um conjunto de pensamentos que podem ocorrer antes ou durante um exame, os quais se integram simultaneamente em duas subescalas de tipo somativo (tipo *Likert*): o respondente deverá indicar tanto a frequência com que o pensamento ocorre (numa escala de 4 pontos), como o que faz quando o pensamento ocorre (numa escala de 5 pontos).

O resultado, para cada subescala, pode variar entre 0 e 92 pontos para a frequência de pensamentos e 23 a 115 para os comportamentos, desde que, nas duas subescalas, seja invertida a pontuação dos itens formulados negativamente: 9, 13, 16, 17 e 22.

Tal como mencionámos a propósito do TAI, também neste instrumento introduzimos algumas modificações na redacção dos itens com o objectivo de a tornar mais clara à faixa etária predominante e porque certos conceitos não pertenciam ao universo do ensino secundário (Anexo 5). Para a nossa amostra, esta escala revelou uma

boa consistência interna, apresentando valores alfa de Cronbach de 0,88 e de 0,81, respectivamente, para as subescalas de cognições e comportamentos.

3.2.5 Escala de Ansiedade e Evitamento de Situações Sociais para Adolescentes (EAESSA; Cunha, Pinto-Gouveia e Salvador, 2004)

A Escala de Ansiedade e Evitamento de Situações Sociais para Adolescentes (EAESSA) destina-se a avaliar o grau de desconforto e de evitamento numa larga gama de situações sociais representativas dos medos sociais mais frequentes nos adolescentes (Cunha, Pinto-Gouveia e Salvador, 2004) (Anexo 6).

A EAESSA é um instrumento de auto-resposta composto por 34 afirmações, que descrevem situações sociais. Todos itens são avaliados em duas subescalas de tipo somativo (tipo *Likert*, com cinco pontos): a subescala da ansiedade sentida (1 – nada; 2 – pouco; 3 – um bocado; 4 – muito; 5 – muitíssimo) e a subescala de evitamento (1 – nunca; 2 – às vezes; 3 – muitas vezes; 4 – grande parte das vezes; 5 – quase sempre).

A pontuação, para cada subescala, pode oscilar entre os 34 e os 170 pontos. A ansiedade e o evitamento serão tanto maiores, quanto mais alta for a pontuação obtida. A EAESSA revelou boas qualidades psicométricas, nos vários estudos de que foi alvo e a análise da estrutura factorial da escala reconheceu a existência de seis factores semelhantes para cada subescala: (1) Interação em situações sociais novas; (2) Interação com o sexo posto; (3) Desempenho em situações sociais formais; (4) Interação assertiva; (5) Ser observado pelos outros; (6) Comer e beber em público (Cunha, Pinto-Gouveia e Salvador, 2004, 2007, 2008)

Na presente investigação, a EAESSA evidenciou igualmente uma excelente consistência interna com valores alfa de Cronbach de 0,94 e de 0,92 para as subescalas de ansiedade e evitamento, respectivamente.

3.2.6 Avaliação da Aceitação e *Mindfulness* em Crianças (CAMM; *Children's Acceptance and Mindfulness Measure*, Greco, Smith & Baer, 2008; versão portuguesa: Cunha, Pinto-Gouveia & Paiva, 2009)

A *Children's Acceptance and Mindfulness Measure* (CAMM) foi desenvolvida inicialmente por Greco e Baer (2006) com o intuito de avaliar as diferenças individuais

das crianças e adolescentes relativamente à capacidade de observar a sua vida interior, de acção consciente e de aceitação das suas experiências internas. Trata-se de uma escala composta por 25 afirmações de auto-resposta, de tipo somativo (tipo *Likert*, com 5 pontos: nunca - 1; raramente - 2; às vezes - 3; quase sempre - 4; sempre - 5). Com base em estudos sobre o conteúdo dos itens e análises factoriais exploratórias, esta escala foi, recentemente, reformulada para uma versão constituída por apenas 10 itens L. Greco (comunicação pessoal, Maio 18, 2009). No início do presente trabalho não dispúnhamos ainda desta nova versão pelo que passámos a escala original de 25 itens (Anexo 7). Porém na análise dos resultados tratámos apenas os 10 itens da nova escala, uma vez que todos eles se encontravam incluídos na escala maior.

Na escala monofactorial de 10 itens a pontuação varia entre 0 e 50 pontos e, depois de invertidos os itens, quanto maior é a pontuação maior é a aceitação do indivíduo e os consequentes traços *mindfulness*.

Os estudos conduzidos sugerem que a CAMM possui boa consistência interna (alpha de Cronbach = 0,80) e boa validade concorrente.

Na nossa amostra este instrumento (versão 10 itens) revelou uma consistência interna aceitável, com valores alfa de Cronbach de 0,70.

3.3 Amostra

A amostra é constituída por 449 adolescentes do ensino secundário de uma escola secundária de Coimbra, 211 rapazes (47%) e 238 raparigas (53%) distribuídos pelos três anos de escolaridade (10º, 11º e 12º anos), com uma idade média de 16,28 anos (DP = 1,17) As características gerais do total da amostra e em função do género encontram-se indicadas no quadro 1.

QUADRO 1 – Características gerais da amostra

| | Género | | | | | | χ^2 | p |
|------------------|--------------------|------|----------------------|------|------------------------|------|----------|-------|
| | Total (n = 469) | | Rapazes (n = 211) | | Raparigas (n = 238) | | | |
| | N | % | N | % | N | % | | |
| Idade | | | | | | | | |
| 15 | 145 | 32,3 | 57 | 27,0 | 88 | 37,0 | 6,26 | 0,1 |
| 16 | 118 | 26,3 | 59 | 28,0 | 59 | 24,8 | | |
| 17 | 128 | 28,5 | 62 | 29,4 | 66 | 27,7 | | |
| 18-21 | 58 | 12,9 | 33 | 15,6 | 25 | 10,5 | | |
| Escolaridade | | | | | | | | |
| 10º | 185 | 41,2 | 76 | 36,0 | 109 | 45,8 | 4,48 | 0,107 |
| 11º | 133 | 29,6 | 69 | 32,7 | 64 | 29,6 | | |
| 12º | 131 | 29,2 | 66 | 31,3 | 65 | 27,3 | | |
| Nível Socioecon. | | | | | | | | |
| Baixo | 24 | 5,3 | 13 | 6,2 | 11 | 4,6 | 1,23 | 0,541 |
| Médio | 144 | 32,1 | 63 | 29,9 | 81 | 34,0 | | |
| Alto | 281 | 62,6 | 135 | 64,0 | 146 | 61,3 | | |

Os sujeitos distribuem-se de forma equitativa pelos anos de escolaridade e por grupos de idade, com excepção do grupo de 18-21 anos, o qual apresenta, como seria de esperar, um menor número de indivíduos. O nível socioeconómico dos adolescentes foi determinado a partir da média dos respectivos níveis do Pai e da Mãe, predominando nesta amostra o nível socioeconómico elevado (62, 6%).

Não se registaram diferenças entre rapazes e raparigas no que respeita à sua distribuição por grupos de idade ($\chi^2 = 6,26$; $p > 0,05$), anos de escolaridade ($\chi^2 = 4,48$; $p > 0,05$) e por nível socioeconómico ($\chi^2 = 1,23$; $p > 0,05$).

3.4 Procedimento

Depois de recolhidas as devidas autorizações para a realização do estudo, a bateria de instrumentos de avaliação foi administrada a um grupo experimental constituído por 10 alunos de outras escolas. Este pré-teste confirmou a clareza dos questionários e permitiu aferir o tempo médio de preenchimento.

Os questionários foram preenchidos em grupo, em contexto de sala de aula na última semana de aulas do segundo período, tendo sido assegurado o anonimato e a confidencialidade dos dados, bem como o carácter voluntário da participação.

4 Resultados

4.1 Procedimento estatístico

Na análise dos valores obtidos nos instrumentos utilizados, optámos por nos restringir aos índices totais do TAI (ansiedade a exames) e da ECCAE (Cognições e comportamentos na ansiedade a exames), tendo em conta os objectivos delineados no presente estudo. Para o estudo do auto-criticismo apoiámo-nos nos factores do FSCRS, para a ansiedade social tivemos em conta as subescalas de ansiedade e de evitamento, e para a dimensão de aceitação e *mindfulness* baseámo-nos no total da CAMM.

Para a comparação das médias entre o género e os grupos de ansiedade a exames formados com base nos resultados do TAI recorreremos aos testes *t* de Student. Servimo-nos de análises da variância de uma via quando a natureza das variáveis assim o exigia. Foram calculados X^2 sempre que pretendíamos comparar frequências entre os diversos grupos. Utilizámos o *r* de Pearson para estabelecer correlações entre as variáveis em estudo e a análise de regressão hierárquica para investigar o conjunto de variáveis capaz de melhor prever a ansiedade a exames.

4.2 Influência das variáveis sócio-demográficas sobre a ansiedade aos exames

Ao comparar os valores de ansiedade aos testes em função das variáveis sócio-demográficas (Quadro 2), verificámos que existem diferenças significativas nas variáveis género ($t = -4,25$; $p = 0,000$) e nível socioeconómico [$F(2, 442) = 8,46$; $p = 0,000$]. São as raparigas, comparativamente aos rapazes, que revelam valores mais elevados de ansiedade e são os adolescentes do nível socioeconómico médio que apresentam maior ansiedade, distinguindo-se significativamente do nível alto ($p = 0,000$). Não se registou um efeito significativo dos grupos de idade [$F(3, 441) = 0,47$; $p = 0,706$] e dos anos de escolaridade sobre a ansiedade aos testes [$F(2, 442) = 1,36$; $p = 0,259$].

QUADRO 2 – Efeitos das variáveis género, idade, anos de escolaridade e nível socioeconómico sobre a ansiedade aos testes avaliada pelo TAI

| | TAI | | | |
|-----------------------------|-------|-------|-------|-------|
| | M | DP | F/t | p |
| Género | | | | |
| Masculino | 40,9 | 11,5 | -4,25 | 0,000 |
| Feminino | 45,4 | 11,2 | | |
| Idade | | | | |
| 15 anos | 43,61 | 12,30 | | |
| 16 | 42,99 | 10,77 | 0,46 | 0,706 |
| 17 | 42,62 | 11,47 | | |
| 18-21 | 44,64 | 11,57 | | |
| Escolaridade | | | | |
| 10º ano | 44,15 | 12,27 | 1,36 | 0,259 |
| 11ºano | 43,45 | 10,54 | | |
| 12º ano | 41,98 | 11,49 | | |
| Nível socioeconómico | | | | |
| Baixo | 44,65 | 11,75 | 8,46 | 0,000 |
| Médio | 46,40 | 10,83 | | |
| Alto | 41,63 | 11,59 | | |

Dada a importância da variável género na diferenciação de resultados, investigámos também qual o seu o efeito sobre as restantes variáveis em estudo. No Quadro 3 estão apresentados os valores médios obtidos nos instrumentos de avaliação em função do género. Como se pode constatar existem diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas em relação à ansiedade a exames (TAI - total e factor emocionalidade, respectivamente, $t = -4,25$; $p = <0,05$; $t = -5,03$; $p < 0,05$), à dimensão do Eu Inadequado de auto-criticismo ($t = -3,98$; $p < 0,05$), em relação à ansiedade social (subescalas de ansiedade e evitamento, respectivamente, $t = -5,08$; $p < 0,05$ e $t = -4,36$; $p < 0,05$), em relação à aceitação e *mindfulness* ($t = 3,93$; $p < 0,05$) e, por último, relativamente à subescala de cognições ansiosas ($t = -3,10$; $p < 0,05$), exibindo as raparigas valores mais elevados que os rapazes nestas variáveis, à excepção da dimensão de aceitação e *mindfulness* na qual são os rapazes que obtêm valores mais elevados.

QUADRO 3 – Médias e desvios-padrão das variáveis estudadas em função do género

| | Género | | | | t | p |
|---------------------------|---------|------|-----------|------|-------|------|
| | Rapazes | | Raparigas | | | |
| | M | DP | M | DP | | |
| TAI total | 40,9 | 11,5 | 45,4 | 11,2 | -4,25 | ,000 |
| TAI Preocupação | 14,1 | 4,6 | 14,9 | 4,8 | -1,79 | ,075 |
| TAI – Emocionalidade | 18,1 | 5,3 | 20,6 | 5,4 | -5,03 | ,000 |
| Eu Detestado | 0,6 | 0,7 | 0,5 | 0,7 | 0,66 | ,512 |
| Eu Tanquilizador | 2,5 | 0,7 | 2,5 | 0,7 | 0,58 | ,561 |
| Eu Inadequado | 1,5 | 0,8 | 1,8 | 0,8 | -3,98 | ,000 |
| EAESSA – Ansiedade Total | 59,0 | 20,0 | 68,7 | 19,5 | -5,08 | ,000 |
| EAESSA – Evitamento Total | 57,8 | 18,7 | 65,6 | 18,4 | -4,36 | ,000 |
| CAMM 10 | 23,7 | 5,6 | 21,7 | 4,7 | 3,93 | ,000 |
| ECCAIE – Pensamentos | 35,2 | 14,5 | 39,2 | 12,3 | -3,10 | ,002 |
| ECCAIE - Comportamentos | 43,4 | 16,1 | 43,0 | 17,7 | 0,24 | ,809 |

Sintetizando, na nossa amostra, quando comparadas com os rapazes, são as raparigas que apresentam maior ansiedade a exames, maior ansiedade social, mais cognições ansiosas e menor aceitação e traços de *mindfulness*.

4.3 Relação entre a ansiedade a exames, ansiedade social, auto-criticismo, cognições e comportamentos frequentes e traços de aceitação e *mindfulness*

Como se pode observar no Quadro 4, a ansiedade a exames correlaciona-se positiva e significativamente com as subescalas de cognições ansiosas ($r = 0,67$; $p < 0,01$), com os factores de auto-criticismo relativos ao Eu Inadequado ($r = 0,57$; $p < 0,01$) e ao Eu Detestado ($r = 0,38$; $p < 0,01$), com a ansiedade e evitamento social (respectivamente, $r = 0,30$; $p > 0,01$ e $r = 0,25$; $p < 0,01$) e, por último, com a subescala de comportamentos de ansiedade a exames ($r = 0,26$; $p < ,01$). Revela ainda uma correlação significativa, mas

negativa, com a dimensão de aceitação e *mindfulness* ($r = -0,36$; $p < 0,01$) e com o Eu tranquilizador ($r = -0,21$, $p < 0,01$).

Por outras palavras, podemos dizer que nos adolescentes quanto maior é a ansiedade a exames, mais frequentes são as cognições e comportamentos ansiosos, maior é a sensação de inadequação do eu perante fracassos, maior é o sentimento de auto-repugnância e de uma resposta destrutiva perante fracassos, maior é a sua ansiedade social e menor é a sua capacidade de aceitação e *mindfulness* bem como menor é a sua capacidade de se tranquilizar e de ter compaixão por si mesmo.

QUADRO 4 – Correlações entre as variáveis estudadas

| | TAI total | Eu Detestado | Eu Tranquilizador | Eu Inadequado | EAESSA – Ansiedade Total | EAESSA – Evitamento Total | CAMM 10 | ECCAE – Pensamentos |
|---------------------------|-----------|--------------|-------------------|---------------|--------------------------|---------------------------|----------|---------------------|
| TAI total | 1 | | | | | | | |
| Eu Detestado | 0,38** | 1 | | | | | | |
| Eu Tranquilizador | -0,21** | -0,384** | 1 | | | | | |
| Eu Inadequado | 0,57** | 0,363** | -0,373** | 1 | | | | |
| EAESSA – Ansiedade Total | 0,30** | 0,330** | -0,371** | 0,437** | 1 | | | |
| EAESSA – Evitamento Total | 0,25** | 0,346** | -0,308** | 0,380** | 0,847** | 1 | | |
| CAMM 10 | -0,36** | -0,349** | 0,095 | -0,485** | -0,323** | -0,291** | 1 | |
| ECCAE – Pensamentos | 0,67** | 0,475** | -0,426** | 0,604** | 0,353** | 0,330** | -0,361** | 1 |
| ECCAE – Comportamentos | 0,26** | 0,277** | -0,223** | 0,242** | 0,232** | 0,278** | -0,164** | 0,451** |

** Correlação significante a partir de 0,01

4.4 Variáveis predictoras da ansiedade aos exames

Para averiguar o valor preditivo das variáveis psicológicas estudadas relativamente à ansiedade a exames (TAI total) realizámos uma Análise de Regressão Hierárquica Múltipla. O objectivo desta análise será fundamentalmente o de compreender os resultados na sua globalidade, ultrapassando os aspectos diferenciais estudados anteriormente.

Foi calculada uma função de Regressão Múltipla Hierárquica composta por dois blocos, correspondentes à natureza das variáveis independentes consideradas como relevantes para a predição da variável dependente. Esta abordagem permite investigar se a predição pode ser melhorada por um(a) (grupo de) variável(eis), dado o efeito de outras variáveis.

Com base no objectivo descrito, fizemos entrar no primeiro bloco a variável género, uma vez que constatámos, em análises anteriores, a existência de diferenças de género em diversas medidas psicológicas. No segundo bloco entraram as variáveis relativas à percepção que os indivíduos têm quanto à forma como se criticam (eu detestado, inadequado e tranquilizador), à sua ansiedade social (ansiedade e evitamento), à sua capacidade de aceitação de experiências interiores e de *mindfulness* e, ainda, quanto à percepção da frequência de cognições e de comportamentos ligados ao contexto de avaliação.

Sabendo que o modelo para a formulação de equação linear de regressão múltipla pressupõe que, tanto as variáveis dependentes, como independentes sejam numéricas, foram necessários alguns procedimentos de ajustamento em relação à variável género. De acordo com Pedhazur (1997), o problema das variáveis categoriais (nominais ou ordinais) pode ser ultrapassado transformando-se em variáveis indicadoras (*dummy*). Deste modo, criou-se para cada nível da variável género uma categoria indicadora e outra de referência. A categoria de referência designa a categoria que é omitida e que serve de comparação relativamente à outra, a categoria indicadora. Neste sentido, será relativamente à categoria indicadora que os resultados expressos nas tabelas de regressões se referem. A escolha destas categorias é arbitrária, tendo, no entanto, que ser muito explícita, pois é muito relevante para a compreensão dos resultados das análises.

Na interpretação dos resultados destas análises, a categoria indicadora (a que se referem os resultados expressos nas tabelas seguintes) corresponde ao género feminino.

Como podemos ver através da análise do Quadro 5, o primeiro bloco da função de regressão explica 4,1% do total da variância e o segundo bloco contribuiu com 47,4%. A função no seu conjunto explica 51,5% ($R^2 = 0,515$) da variância total [F (9, 400) = 46,088; $p = 0,000$].

QUADRO 5 – Sumário da regressão múltipla hierárquica para a ansiedade a exames medida pelo TAI

| Modelo | R^2 | R^2 ajust. | F | P | Estatística de mudança | | |
|--------|-------|--------------|--------|-------|------------------------|--------|-------|
| | | | | | R^2 | F | p |
| 1 | 0,041 | 0,039 | 17,147 | 0,000 | 0,041 | 17,147 | 0,000 |
| 2 | 0,515 | 0,504 | 46,088 | 0,000 | 0,474 | 47,699 | 0,000 |

Passando à análise dos coeficientes de regressão estandardizados (valores de Beta) que traduzem o valor preditivo das diferentes variáveis consideradas no modelo (Quadro 6), a variável género revela-se no primeiro bloco como um factor preditivo da ansiedade a exames. Pelo facto dos valores de Beta serem positivos ($\beta = 0,203$; $p < 0,001$), podemos afirmar que pertencer ao sexo feminino (a categoria indicadora) parece estar significativamente associado a valores mais elevados de ansiedade a exames.

QUADRO 6 – Coeficientes de regressão na ansiedade a exames avaliada pelo TAI

| Modelo | B | Beta | t | p |
|--------------------------------|--------|--------|--------|-------|
| 1.Género | 4,629 | 0,203 | 4,141 | 0,000 |
| 2.Género | 2,070 | 0,091 | 2,402 | 0,017 |
| Eu Detestado | 0,638 | 0,042 | 0,848 | 0,397 |
| Eu Tranquilizador | -1,613 | -0,101 | -2,385 | 0,018 |
| Eu Inadequado | 2,901 | 0,217 | 3,979 | 0,000 |
| Eaessa – Ansiedade | 0,030 | 0,053 | 0,765 | 0,445 |
| Eaessa – Evitamento | 0,032 | 0,052 | 0,779 | 0,437 |
| Aceitação e <i>Mindfulness</i> | -0,141 | -0,065 | -1,576 | 0,116 |
| Eccae – cognições | 0,462 | 0,536 | 10,779 | 0,000 |
| Ecaee – comportamentos | -0,025 | -0,022 | -0,556 | 0,578 |

Quando introduzidos os dois blocos, o valor de Beta mais elevado é para as cognições ansiosas ($\beta = 0,536$; $p = 0,000$), seguindo-se o estilo auto-criticismo *eu inadequado* ($\beta = 0,217$, $p = 0,000$), o estilo *eu tranquilizador* ($\beta = -0,101$; $p = 0,018$) e, por último, a variável género ($\beta = 0,091$; $p = 0,017$). Desta forma, podemos concluir que níveis elevados de ansiedade a exames medidos pelo TAI estão associados a uma frequência elevada de cognições ansiosas, a níveis elevados de auto-criticismo negativo (eu inadequado), a níveis baixos de capacidade de tranquilização, e ao género feminino.

4.5 Estudo de comparação entre os grupos de ansiedade a exames

Com o objectivo de compreender em que variáveis se diferenciavam os estudantes que revelavam níveis mais elevados de ansiedade a exames, criaram-se dois grupos com base nos valores medianos do TAI (Inventário de Ansiedade a Exames). Os adolescentes que obtiveram pontuações inferiores à mediana formaram o grupo de ansiedade a exames baixa (AEB), e os jovens cujas pontuações foram superiores à mediana constituíram o grupo de ansiedade a exames alta (AEA) Uma vez que se verificaram diferenças significativas nos resultados do TAI em função do género, este ponto de corte baseado na mediana foi encontrado separadamente para cada género (rapazes: MD = 39; raparigas: MD = 45). Foram excluídos dos grupos os sujeitos cuja pontuação no TAI foi igual ao valor da mediana.

No Quadro 7 é apresentada a constituição dos grupos de Ansiedade a Exames. Como podemos constatar a composição dos grupos é equilibrada, quanto ao número e género.

QUADRO 7 – Constituição dos grupos de comparação de Ansiedade a Exames

| | Ansiedade Exames Baixa (N = 213) | Ansiedade Exames Alta (N = 214) |
|-----------|-------------------------------------|------------------------------------|
| Rapazes | 98 (46%) | 103 (48,1%) |
| Raparigas | 115 (54%) | 111 (51,9%) |

Quando comparados os dois grupos de ansiedade a exames (Quadro 8) verifica-se uma diferença significativa entre os grupos em todas as variáveis em estudo, exibindo os alunos com ansiedade elevada a exames valores mais elevados de auto-criticismo negativo (eu inadequado e eu detestado), valores mais altos de ansiedade social (ansiedade e evitamento), maior frequência de cognições e comportamentos disfuncionais, bem como valores mais baixos de aceitação e *mindfulness* e de capacidade de auto-tranquilização (eu tranquilizador).

QUADRO 8 – Médias e desvios-padrão das medidas psicológicas em função dos grupos de comparação

| | Grupos de Comparação | | | | | |
|---------------------------|----------------------|-------|--------|-------|--------|-------|
| | AEBaixa | | AEAlta | | t | p |
| | M | DP | M | DP | | |
| Eu Detestado | 0,39 | 0,53 | 0,86 | 0,87 | -6,76 | 0,000 |
| Eu Tranquilizador | 2,66 | 0,68 | 2,38 | 0,71 | 4,08 | 0,000 |
| Eu Inadequado | 1,32 | 0,65 | 2,10 | 0,86 | -10,63 | 0,000 |
| EAESSA – Ansiedade Total | 59,00 | 17,81 | 69,68 | 21,79 | -5,47 | 0,000 |
| EAESSA – Evitamento Total | 58,05 | 16,54 | 66,12 | 20,62 | -4,40 | 0,000 |
| CAMM 10 | 20,08 | 4,62 | 21,13 | 5,58 | 5,78 | 0,000 |
| ECCAIE – Pensamentos | 30,44 | 10,64 | 44,61 | 12,71 | -12,19 | 0,000 |
| ECCAIE - Comportamentos | 53,62 | 9,82 | 58,98 | 9,72 | -5,51 | 0,000 |

Os dois grupos de estudantes distinguem-se nitidamente no que diz respeito aos pensamentos da ECCAIE (Quadro 9). A diferença entre as médias é estatisticamente significativa para todos os itens, excepto um. Já observáramos que a frequência das cognições interferia nos níveis de ansiedade. Estes resultados não só solidificam essa leitura como permitem retratar a natureza das cognições que predominam nos dois grupos. Os estudantes mais ansiosos são mais vulneráveis aos pensamentos de fracasso, fuga e ansiedade; assumem que o fracasso questiona as suas capacidades intelectuais, pelo que se sentem inseguros; estes pensamentos ocorrem antes, durante e depois do teste, muitas vezes sob a forma de rumações. Pelo contrário, os estudantes menos ansiosos relativizam a importância dos testes, quer enquanto projecção da sua inteligência quer enquanto indicadores do futuro social e profissional; de maneira geral, confiam nas suas capacidades e formulam pensamentos tranquilizadores sobre o seu desempenho. O único item que não se distinguiu estatisticamente (item 17) poderá provocar efeitos contrários nos dois grupos. Será sem dúvida um pensamento

tranquilizante para o estudante menos ansioso, mas representará um factor de sobrecarga acrescido para o estudante mais ansioso, que dificilmente se sentirá preparado para um teste (item 19).

Quadro 9 – Média e desvio padrão das respostas aos itens da subescala de Pensamentos da ECCAE por grupos do TAI (ansiedade a exames baixa - AEB e ansiedade a exames alta - AEA. Teste t de student para verificar as diferenças.

| Conteúdo | Grupo 1 – AEB N = 206 | | Grupo 2 – AEA N = 207 | | t | s |
|---|--------------------------|---------|--------------------------|---------|---------|-------|
| | M | DP | M | DP | | |
| 1. “Acho que não vou conseguir fazer o teste ou o exame” | 1,0922 | 0,85895 | 1,7101 | 0,96695 | -6,864 | 0,000 |
| 2. “Quando chegar ao teste acho que não me vou conseguir lembrar da matéria” | 1,2718 | 0,91272 | 2,0386 | 1,01372 | -8,077 | 0,000 |
| 3. “O(A) Professor(a) vai achar que não sei nada” | 0,8058 | 1,00785 | 1,7295 | 1,12528 | -8,785 | 0,000 |
| 4. “Acho que não consigo estudar, se pudesse apetecia-me não ir fazer o teste/exame” | 1,5291 | 1,00566 | 2,1981 | 1,15515 | -6,275 | 0,000 |
| 5. “ Não estudei o suficiente, quem me dera que o(a) professor(a) adiasse o teste. Assim podia preparar-me melhor para o fazer o teste /o exame” | 1,8252 | 0,88816 | 2,2367 | 1,13933 | -4,092 | 0,000 |
| 6. “Tenho medo de ver uma má nota no teste / na pauta” | 1,9029 | 1,07308 | 2,2367 | 1,13933 | -9,176 | 0,000 |
| 7. “Quando penso que não sou capaz de fazer o teste fico desconcentrado(a) no estudo” | 1,2816 | 0,98691 | 2,0628 | 1,12816 | -7,489 | 0,000 |
| 8. “ Se não conseguir tirar a nota que desejo sinto-me fraco(a) e acho que não sou capaz de fazer nada” | 1,0000 | 0,94223 | 1,8937 | 1,23788 | -8,253 | 0,000 |
| 9. “ Tenho confiança em mim e nas minhas capacidades intelectuais” | 1,3981 | 1,00574 | 1,9565 | 1,01591 | -5,614 | 0,000 |
| 10. “Penso que o melhor é não esperar muito do teste ou do exame pois assim não me irei desiludir com a nota” | 1,5194 | 1,21258 | 2,0386 | 1,24964 | -4,2485 | 0,000 |
| 11. “Acho que os meus colegas são mais inteligentes que eu” | 1,2427 | 1,01179 | 2,0193 | 1,23052 | -7,004 | 0,000 |
| 12. “Quando recebo o teste não consigo olhar para a nota, peço a um(a) colega que o faça por mim e acho que nem consigo ir sozinho(a) ver as pautas com os resultados dos exames” | 0,3447 | 0,75395 | 0,7343 | 1,08473 | -4,237 | 0,000 |
| 13. “Sinto-me capaz de atingir os meus objectivos escolares” | 1,3738 | 1,10037 | 1,9034 | 1,01939 | -5,074 | 0,000 |
| 14. “Se não estou muito bem preparado(a) para o teste/exame, preferia não ter de o fazer” | 2,0534 | 1,16119 | 2,5217 | 1,18578 | -4,055 | 0,000 |
| 15. “As pessoas (pais, colegas, amigos, professores) irão questionar as minhas capacidades intelectuais se obtiver uma nota baixa” | 1,0340 | 1,08821 | 2,1401 | 1,33463 | -9,228 | 0,000 |
| 16. “Após ter realizado um teste ou exame digo a mim próprio: “Acabou e eu fiz o melhor que podia e sabia” | 1,4175 | 1,20182 | 1,7053 | 1,17627 | -2,460 | 0,014 |
| 17. “Enquanto estou a estudar e quando estou a fazer o teste ou o exame penso que se estudei obterei bons resultados” | 1,6602 | 1,16914 | 1,7440 | 1,11788 | -0,744 | 0,457 |
| 18. “Quanto mais estudo para um teste ou exame mais confuso(a) fico” | 0,8883 | 0,90103 | 1,5652 | 1,10355 | -6,826 | 0,000 |
| 19. “Nunca me sinto preparado(a) para fazer um teste ou exame” | 1,0922 | 1,02469 | 1,7633 | 1,20959 | -6,082 | 0,000 |
| 20. “Se tiver uma má nota isso significa que não sou tão inteligente como eu pensava” | 0,7184 | 0,87700 | 1,5604 | 1,29412 | -7,736 | 0,000 |
| 21. “Os meus resultados escolares estão directamente relacionados com o meu futuro profissional e social” | 2,6311 | 1,17278 | 3,0048 | 1,20878 | -3,189 | 0,002 |
| 22. “Sinto-me recompensado(a) pelo esforço que faço quando estudo” | 1,4417 | 1,01885 | 1,7391 | 1,22655 | -2,679 | 0,008 |
| 23. “Quando estou num teste ou exame, espero que os outros não percebam o quanto estou nervoso(a)” | 0,9126 | 1,11405 | 1,4783 | 1,40673 | -4,528 | 0,000 |

4.6 Discussão dos resultados

Dada a elevada frequência de jovens com ansiedade aos exames e o carácter perturbador que este fenómeno pode assumir ao despoletar problemas ao nível das actividades académicas, pessoais e sociais, julgamos importante continuar a aprofundar este tema no sentido de promover estratégias de intervenção úteis e eficazes para fazer face a estes desafios.

Em Portugal, no contexto do ensino superior, a ansiedade a exames surge como um dos problemas que motiva um maior número de alunos a solicitar apoio junto das estruturas de apoio psicopedagógico (Pereira et al., 2004; Melo et al., 2006). Em adolescentes do ensino secundário, não obstante a ausência de estudos empíricos, é consensual a ideia deste fenómeno ser também muito frequente. É neste ciclo de estudos que se decide o acesso ao ensino superior, ou melhor, ao curso desejado, onde a luta pelas médias assume um carácter particularmente competitivo e selectivo. Nesta linha, e à luz de práticas terapêuticas mais recentes, como a terapia de *Mindfulness* e Aceitação e a terapia focada na compaixão (Farmer e Chapman, 2007), o nosso estudo teve como objectivo analisar o papel destes novos construtos sobre a ansiedade a exames em adolescentes do ensino secundário.

Para a avaliação da ansiedade aos exames recorremos ao TAI, instrumento mais conhecido na investigação deste tópico e ao ECCAE desenvolvido especificamente para avaliar as cognições e comportamentos dos sujeitos com ansiedade a exames. Foram ainda utilizados a FSCRS, EAESSA e a CAMM para avaliação, respectivamente das formas de auto-criticismo, ansiedade social e *mindfulness* e aceitação. Todos estes instrumentos de medida foram alvo de ligeiras modificações de adaptação a adolescentes e foram estudadas as suas características psicométricas nesta amostra específica, revelando possuir adequadas qualidades de precisão e validade.

Ao analisar primeiramente a influência de variáveis sócio-demográficas, verificámos que são as raparigas que manifestam valores mais elevados de ansiedade a exames que os rapazes, o que está de acordo com o que a literatura aponta.

Ora, entre as crianças, as meninas denotam geralmente maior ansiedade (cf. Beidel e Turner, 2006) e, segundo a DSM-IV-TR (APA, 2002), os estudos epidemiológicos indicam que a ansiedade social é superior entre as mulheres, conquanto as mostras

clínicas anulem ou invertam este efeito. O estudo meta-analítico conduzido por Seipp e Scharzer (1996, cit in Bodas e Ollendick, 2005) no qual foram analisados os dados obtidos no TAI em 14 países diferentes aponta para esta tendência clara de as mulheres obterem valores mais elevados de ansiedade aos exames que os homens. Este padrão é mais proeminente nas pontuações do factor referente à emocionalidade que nas pontuações da dimensão de preocupação. Eventualmente, esta tendência transcultural tem origem nos estereótipos sociais (Silvern e Katz, 1986), que consideram que a timidez é aceitável e até desejável na mulher, enquanto é inadmissível no homem e nas práticas de socialização, que encorajam as mulheres a expressar as suas emoções e os homens a suprimi-las, incluindo a ansiedade. Também, em Portugal, o estudo realizado por Melo (2006) em alunos universitários encontrou resultados similares no TAI em função do género. Reencontramos, portanto, o efeito de género, que marca os estudos sobre a ansiedade, particularmente entre os adolescentes (e.g., Cunha, Gouveia e Salvador, 2004).

Relativamente ao papel do nível socioeconómico, foram os jovens do nível socioeconómico médio que exibiram maior ansiedade a exames, comparativamente ao nível elevado. Embora o nível socioeconómico baixo apresentasse valores mais altos de ansiedade a exames que o nível elevado, estes dois grupos não se distinguiram significativamente. A interpretação destes resultados exige alguma precaução, dado que o nível socioeconómico baixo na nossa amostra estava sub-representado. De uma forma geral, a literatura atribui valores de ansiedade mais elevados a alunos provenientes das classes socioeconómicas mais desfavorecidas (Zeidner, 1998; Melo, 2006). Estes alunos, segundo Zeidner (1998), ao verificarem que possuem menos recursos para lidar com as exigências escolares que os seus colegas, aumentam a sua percepção de perigo e de insegurança para fazer face ao desafio, desenvolvendo, conseqüentemente, níveis elevados de ansiedade. É importante lembrar que os adolescentes do nosso estudo se encontravam a frequentar o ensino secundário, ciclo em que há exames padronizados a nível nacional e cujos resultados exercem uma grande pressão sobre professores, pais e alunos. Dos resultados obtidos no ensino secundário estão dependentes as médias de candidatura ao ensino superior, sendo este processo cada vez mais competitivo, selectivo e gerador de ansiedade. O recurso a explicações ou aulas suplementares remuneradas para melhor preparação dos alunos, a possibilidade de acesso a

estabelecimento de ensino superior privado, caso não consigam notas elevadas para frequentar o curso desejado, são muitas vezes meios que as classes mais desfavorecidas não dispõem.

A idade e os anos de escolaridade não mostraram qualquer efeito significativo sobre a ansiedade a exames, sugerindo uma homogeneidade dos sujeitos da nossa amostra em termos desenvolvimentais.

O estudo da relação entre a ansiedade aos exames e as restantes variáveis psicológicas revelou que a ansiedade a exames se encontra associada de forma positiva às cognições e aos comportamentos ansiosos, às forma de auto-criticismo designadas por eu inadequado e eu detestado, à ansiedade e evitamento social. Revelou ainda uma correlação significativa, mas negativa, com a dimensão de aceitação e *mindfulness* e com o Eu tranquilizador. Explicitando, nos adolescentes quanto maior é a ansiedade a exames, mais frequentes são as cognições e comportamentos ansiosos, maior é a sensação de inadequação do eu perante fracassos, maior é o sentimento de auto-repugnância e de uma resposta destrutiva perante fracassos, maior é a sua ansiedade social e menor é a sua capacidade de aceitação e *mindfulness* bem como menor é a sua capacidade de se tranquilizar e de ter compaixão por si mesmo.

Com o objectivo de conhecer quais as variáveis que diferenciavam os estudantes com valores elevados de ansiedade a exames criaram-se dois grupos com base nos resultados obtidos no TAI e em função do género. A comparação destes dois grupos revelou que o grupo de alunos com ansiedade elevada a exames exibia valores significativamente mais elevados de auto-criticismo negativo (eu inadequado e eu detestado), valores mais altos de ansiedade social (ansiedade e evitamento), maior frequência de cognições e comportamentos disfuncionais, bem como valores mais baixos de aceitação e *mindfulness* e de capacidade de auto-tranquilização (eu tranquilizador).

Na ansiedade face aos exames, a relevância preditiva do componente cognitivo parece sobrepor-se nitidamente à do componente emocional (Deffenbacher e Hazaleus, 1985). Também no nosso estudo a ansiedade aos exames se relaciona com a frequência das cognições no TAI e não com a componente emocional. Aliás, apenas num item da ECCAE não há diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de ansiedade formados a partir dos resultados do TAI.

Numa perspectiva diferente, procurámos também analisar o efeito da acção conjunta das variáveis sobre a ansiedade a exames, recorrendo a uma análise de regressão hierárquica múltipla. Esta abordagem permite investigar se a predição pode ser melhorada por um(a) (grupo de) variável(eis), depois de controlado o efeito de outras variáveis. De acordo com os resultados obtidos, podemos afirmar que quanto maior a frequência de cognições ansiosas, maior o nível de auto-criticismo negativo (eu inadequado), menor o nível de capacidade de tranquilização, assim como pertencer ao género feminino, maior é a ansiedade aos exames dos adolescentes avaliada pelo TAI. Estes resultados enfatizam o papel preponderante das cognições ansiosas avaliadas pela ECCAE e das formas de auto-avaliação negativas e disfuncionais sobre a ansiedade a exames.

As críticas recriminatórias contribuem para manter e exacerbar a insegurança, os pensamentos automáticos negativos, os pensamentos irrelevantes e intrusivos, que afectam o desempenho nos testes. Desta maneira, dificultam quer a adopção de estratégias de estudo eficazes quer de abordagens adequadas aos testes. Os valores preditivos das formas de auto-criticismo põem em destaque a importância que a forma como o indivíduo se critica e se tranquiliza têm na activação e manutenção da ansiedade aos exames.

5 CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E ESTUDOS FUTUROS

Este estudo, embora de carácter exploratório, pretende lançar pistas e investigar as relações entre as variáveis em análise no sentido de contribuir para uma melhor compreensão deste fenómeno frequente e responsável pelo sofrimento em muitos adolescentes.

Uma possível implicação dos nossos resultados passa pela intervenção com estes alunos, para além das estratégias habituais, contemplar também especificamente os aspectos de auto-avaliação crítica, promovendo formas de aceitação de tranquilização. Vale a pena investir em estratégias eficazes nos serviços de apoio aos estudantes.

Estamos conscientes das fragilidades do nosso estudo pela metodologia utilizada e que um estudo profundo implicaria a contemplação de outras variáveis contextuais e institucionais e o recurso a metodologias mais sofisticadas.

Não obstante as limitações deste estudo inerentes à metodologia transversal utilizada, a qual não permite o estabelecimento de relações causais entre as variáveis, e a recolha de dados exclusivamente por instrumentos de auto-resposta, julgamos ter contribuído para um melhor conhecimento desta realidade na população portuguesa de jovens adolescentes.

6 Bibliografia

- Almeida, L. S. (1988). *O raciocínio diferencial dos jovens: avaliação, desenvolvimento e diferenciação*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- American Psychiatric Association (2002). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (4ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Beidel, D. C., & Turner, S. M. (2006). *Shy children, phobic adults: Nature and treatment of social anxiety disorders* (pp. 81-89). Washington: APA.
- Bodas, J., & Ollendick, T. H. (2005). Test anxiety: a cross-cultural perspective. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8(1), 65-88.
- Brown, K. W., Ryan, R. M., Creswell, J. D., & Niemiec, C. P. (2008). Beyond me: Mindful responses to social threat. In H. A. Wayment, e J. J. Bauer, *Transcending Self-Interest: Psychological Explorations of the Quiet Ego* (pp.75-84). APA.
- Castilho e Pinto-Gouveia, 2005. A versão portuguesa de escala das formas de auto-criticismo de Gilbert. Em preparação.
- Cunha, Pinto-Gouveia e Salvador (2002). Escala de Ansiedade e Evitamento de Situações Sociais. In Cunha M., Pinto-Gouveia, J., Salvador, M. C., & Alegre, S. (2004). Medos sociais na Adolescência: a Escala de Ansiedade e Evitamento de Situações Sociais para Adolescentes (EAESSA). *Psychologica*, 36, 195-217.
- Cunha, M., Pinto-Gouveia, J., Salvador, M. C., & Alegre, S. (2004). Medos sociais na Adolescência: a Escala de Ansiedade e Evitamento de Situações Sociais para Adolescentes (EAESSA). *Psychologica*, 36, 195-217.
- Deffenbacher, J. L., & Hazaleus, S. L. (1985). Cognitive, emotional, and physiological components of test anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 2, 169-180.
- Farmer, R. F., & Chapman, A. L. (2007). *Behavioral interventions in cognitive behavior therapy: Practical guidance for putting theory into action* (pp. 251-278). APA.
- Freud, S. (2001). *Textos essenciais da psicanálise. A estrutura da personalidade psíquica e a psicopatologia*. Sintra: Publicações Europa-América.
- Germer, C. (2005). *Mindfulness*. What Is It? What Does It Matter? In C. Germer, R. Siegel & P. Fulton (Eds.), *Mindfulness and Psychotherapy* (pp. 3-27). New York: Guilford Publications.

- Gilbert, P., Clarke, M., Hempel, S., Miles, J., & Irons, C. (2004). Criticizing and reassuring oneself: An exploration of forms, styles and reasons in female students. *British Journal of Clinical Psychology*, 43, 31-50.
- Greco, L., & Baer (2006), Acceptance and Mindfulness Treatments for Children and Adolescents [online] <http://www.contextualpsychology.org/CAMM> [2009, Fev.12]
- Greco, Smith & Baer, 2008 comunicação enviada por email pelos autores.
- Greco, L., & Hayes, S. (2008). *Acceptance and mindfulness treatments for children and adolescents: a practitioner's guide*. New Harbinger Publications.
- Irons, C., Gilbert, P., Baldwin, M. W., Baccus, J. R., & Palmer, M. (2006). Parental recall, attachment relating and self-attacking/self-reassurance: Their relationship with depression. *British Journal of Clinical Psychology*, 45, 297–308.
- Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20, 975-978.
- Melo, A.(2006). *Ansiedade aos exames em contexto universitário*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Pedhazur, E. J. (1997). *Multiple regression in behavioral research : explanation and prediction* (3rd ed.). Forth Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- Pereira, A. , Masson, A., Ataíde, R & Melo, A.(2004). Stress, ansiedade e distúrbios emocionais em estudantes universitários. In J. Pais-Ribeiro & I. Leal (Eds.), *Actas do 5º Congresso de Psicologia da Saúde*. Lisboa: ISPA edições, p.119-125
- Pinto-Gouveia, J., Salvador, M. C., & Alegre, S. (2004). Medos Sociais na Adolescência: a Escala de Ansiedade e Evitamento de Situações Sociais para Adolescentes (EAESSA). *Psychologica*, 34, 195-217.
- Pinto-Gouveia, J. Melo, A. e Pereira, A. (2005). A Escala de Cognições e Comportamentos na Ansiedade aos Exames. In Melo, A. (2006). *Ansiedade aos exames em contexto universitário*. Tese de Mestrado não publicada. Faculdade Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Ponciano, E. (1980). Inventário de Atitudes aos Testes. In Ponciano, E., Loureiro, L., Pereira, A. & Spielberger, C. (2005). Características psicométricas e estrutura factorial do TAI de Spielberger em estudantes universitários.

- Ponciano, E., Loureiro, L., Pereira, A. & Spielberger, C. (2005). Características psicométricas e estrutura factorial do TAI de Spielberger em estudantes universitários. In A. S. Pereira, e E. D. Motta (Eds.), *Acção social e aconselhamento no ensino superior, investigação e intervenção – Actas do Congresso Nacional*. Coimbra: SASUC.
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety and cognitive interference: reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 4, 929-938.
- Sarason, I. G. (1986). Test anxiety, worry, and cognitive interference. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation*, pp. 19-33. New Jersey: LEA.
- Silvern, L. E., & Katz, P. A. (1986). Gender roles and adjustment in elementary-school children: a multidimensional approach. *Sex Roles*, 14 (3/4), 181-202.
- Spielberger, C. D. & Vagg, P. R. (1995). Test anxiety: A transactional process. In C. D. Spielberg & P. R. Vagg (Eds.), *Test anxiety: Theory, research and application* (pp. 3-13). Washington: Taylor and Francis.
- Whelton, W. J., & Greenberg, L. S. (2005). Emotion in self-criticism. *Personality and Individual Differences*, 38, 7, 1583-1595.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum Press.

7 Anexos

Anexo 1

Classificação da avaliação do *nível socioeconómico* (Almeida, 1988)

Nível Socioeconómico Baixo: trabalhadores assalariados, por conta de outrem, trabalhadores não especializados da indústria e da construção civil, empregados de balcão no pequeno comércio, contínuos, cozinheiros, empregados de mesa, empregados de limpeza, pescadores, rendeiros, trabalhadores agrícolas, vendedores ambulantes, até ao ciclo preparatório.

Nível Socioeconómico Médio: trabalhadores especializados da indústria (mecânicos, electricistas); motoristas; pequenos patrões do comércio, indústria e serviços; profissionais técnicos intermédios independentes; pescadores proprietários de embarcações; empregados de escritório, seguros e bancários; agentes de segurança; contabilistas; enfermeiros, assistentes sociais; professores do ensino básico e secundário; do 4º ano de escolaridade ao 12º ano de escolaridade; cursos médios e superiores.

Nível Socioeconómico Elevado: grandes empresários ou proprietários agrícolas, do comércio e da indústria; quadros superiores da administração pública, do comércio, da indústria e de serviços, profissões liberais (gestores, médicos, magistrados, arquitectos, engenheiros, economistas, professores do ensino secundário e superior); artistas, oficiais superiores das forças militares e militarizadas; pilotos da aviação; do 4º ano de escolaridade (de modo a incluir grandes proprietários e empresários) à licenciatura, mestrado e doutoramento.

Anexo 2

Questionário sócio-demográfico para determinação da idade, género, escolaridade e nível socioeconómico dos sujeitos

Anexo 3

Inventário de Ansiedade aos Testes (TAI- Test Anxiety Inventory, Spilberger, 1980; versão portuguesa: Ponciano, E., 2005)

Anexo 4

Escala das Formas de Auto-criticismo e Auto-tranquilização (FSCRS; Forms of Self-Criticizing and Self-Reassuring Scale, Gilbert et al., 2004; versão portuguesa: Castilho e Pinto-Gouveia, 2005)

Anexo 5

Escala de cognições e comportamentos na ansiedade aos exames (ECCAE; Escala de Cognições e Comportamentos na Ansiedade aos Exames, Pinto-Gouveia, Melo e Pereira, 2005)

Anexo 6

**Escala de Ansiedade e Evitamento de Situações Sociais para Adolescentes
(EAESSA; Cunha, Pinto-Gouveia e Salvador, 2004)**

Anexo 7

Avaliação da Aceitação e *Mindfulness* em Crianças (CAMM; *Children's Acceptance and Mindfulness Measure*, Greco, Smith & Baer, 2008; versão portuguesa: Cunha, Pinto-Gouveia & Paiva, 2009)