

# ANSIEDADE EM SITUAÇÕES DE AVALIAÇÃO

2012

Trabalho realizado no âmbito do estágio profissional realizado no SAPE, sob orientação da Prof. Dra. Marina Cravalho

## Sérgio da Borralha

Licenciado em Psicologia. Mestre em Psicologia, Aconselhamento e Psicoterapia. Assistente no 1º ciclo de Psicologia e Professor convidado na Pós graduação em Psicologia, Aconselhamento e Psicoterapia, do Departamento de Psicologia do ISMAT. Psicólogo Clínico estagiário no Serviço de Aconselhamento Psicológico para Estudantes - SAPE - do ISMAT (Portugal).

Email:

[sergio\\_borralha@hotmail.com](mailto:sergio_borralha@hotmail.com)

---

## RESUMO

Foi referido em 2001 por Keogh e French, que numa sociedade cada vez mais competitiva os bons resultados escolares acabam por ser imperativos na vida dos estudantes, sendo os momentos de avaliação de grande tensão. Estes são vividos de forma angustiante, antes, durante, e pós a realização das avaliações. Em 2012, Owens, Stevenson e Hadwin referem que a ansiedade em contexto de avaliação não sendo por si uma perturbação da ansiedade com critérios de diagnóstico próprios, afecta grandemente o bem-estar físico, psicológico e social dos indivíduos. Uma revisão da literatura nas principais bases de dados científicas online, nos últimos dez anos, permitiu concluir que esta ansiedade está de forma negativa, directamente relacionada com baixa auto-estima, auto-conceito, pensamentos de incapacidade, medo de ser avaliado de forma negativa, dificuldades em focalizar a atenção, distorções cognitivas, tríade cognitiva, evitamento da tarefa, pouca orientação para os objectivos e ainda técnicas incorrectas de estudo. No que respeita as diferentes intervenções, concluímos que são as cognitivo-comportamentais as que melhores resultados apresentam, quer as assistidas por um técnico como as assistidas por computador, sendo o seu objectivo a redução da sintomatologia ansiosa provocada pela antecipação de uma situação de avaliação.

**Palavras-chave:** Ansiedade em situações de avaliação, desempenho



## ANSIEDADE EM SITUAÇÕES DE AVALIAÇÃO

A Ansiedade em situações de avaliação é um constructo psicológico complexo no âmbito da psicologia, integra o dia-a-dia de muitos indivíduos sendo o impacto e a consequência que tem na vida dos mesmos, a razão pela qual é tão estudado. Tal como referem os autores (Gooler, & Sriver, 2002; Hambree, 1988; Keogh, Bond, French, Richards, & Davis, 2004; Spielberg, & Vagg, 1995; Ströber, & Pekrun, 2004; Vagg, & Spielberg, 1995; Veenman, Kerseboom, & Imthorn, 2000; Owens et al., 2012), é notória a relação entre ansiedade em situações de avaliação e desempenho. Em 2008, Ping, Subramaniam, e Krishnaswamy definem-na como a reacção a um determinado estímulo associada à experiência individual, numa situação de teste ou avaliação. Em 2001, Keogh, e French referem que vivemos numa sociedade competitiva onde o desempenho e as oportunidades são mediados através do valor obtido num teste. Diversos autores (Hagtvet, & Benson, 1997; Keogh, & French, 2001) indicam que a percepção que o indivíduo tem deste facto, é muitas das vezes mais do que suficiente para que a sintomatologia ansiosa, neste caso relacionada com a (in) capacidade de estar à altura da situação, se transforme num problema, levando a *défices* no desempenho e no evitamento de situações de avaliação, de acordo com Dutke, e Stöber (2001), estando muitas vezes a complexidade da tarefa que deve ser realizada, também relacionada com o maior ou menor grau de sucesso da realização da mesma. Para melhor compreendermos a sua etiologia devemos contudo enquadrar este constructo num espectro mais amplo, que é o da ansiedade.

Em 2012, Seco, Pereira, Filipe, Alves, e Duarte, referem que a ansiedade nem sempre é sinónima de dificuldades para o indivíduo, contribuindo muitas vezes para que este esteja mais focado e mais pronto a agir. É um estado emocional responsável pela adaptação do homem ao meio ambiente que o rodeia, particularmente nas situações ameaçadoras ou percebidas como de perigo, tal como indica Primo, & Amorim (2009).

Em 1998, Zeidner indica que a ansiedade caracteriza-se como uma emoção que permite sinalizar incertezas e estímulos de ameaça que se encontram no meio ambiente, influenciando o indivíduo na sua performance cognitiva ou social, bem como no bem-estar subjectivo, na doença e na saúde somática. Em 2009, Primo e Amorim referem que 1 em cada 9 indivíduos sofre de ansiedade e Hadwin, e Field (2010), que esta pode aparecer numa idade tão precoce quanto os 2 anos de idade, prolongando-se até à idade adulta, servindo um propósito adaptativo e facilitador na detecção da ameaça e do medo, ajudando a promover a regulação emocional e os mecanismos de coping. Em 1998, Zeidner aponta o foco desta ansiedade como sendo sempre o perigo, a ameaça ao Self e à auto-estima, é provocada por um perigo que o indivíduo interpreta como sendo ameaçador à sua existência. Esta ansiedade é resultado da forma como o indivíduo

interpreta esta incerteza, este estímulo. O constructo tem na base, a avaliação do indivíduo de que a situação é difícil ou ameaçadora, e que não tem capacidades para a ultrapassar focando-se nos resultados desastrosos e na sua incapacidade de fazer face à situação, antecipando desta forma o insucesso e a diminuição na auto-estima. O autor Graziani (2005), refere que a ansiedade é um estado emocional caracterizado pelo medo, é negativo, dirigido ao futuro, e a situações de ameaça, tende a ser uma reacção exagerada a um estímulo particular e implica alterações fisiológicas acentuadas, funciona como um impulsionador e pode ter a função de motivador na vida dos indivíduos, tornando-se desadaptativa quando perde esta função.

Em 2008 Hernández-Pozo, Alvarez, Contreras, e Resendiz, caracterizam-na por uma preocupação ou interpretação das situações do dia-a-dia de forma negativa e potencialmente perigosa, postura esta que afecta potencialmente a forma como o indivíduo se relaciona com os outros, resolve os seus problemas, se descreve, e vive a sua vida, afectando grandemente a sua qualidade de vida e a sua saúde. Quando patológica, a ansiedade torna-se fonte geradora de grande desconforto, contribuindo para que possam existir alterações na forma como a realidade é interpretada. Quer os processos da hipervigilância como da antecipação de situações possivelmente perigosas, fazem com que o sujeito esteja numa situação de permanente alerta, no sentido de descobrir onde se encontram as situações geradoras de stress. Estas características do sujeito podem com o tempo, tornar-se mais estáveis (traço) passando o mesmo a incorporá-las na sua personalidade. Refere Graziani (2005), que uma personalidade traço torna-se numa vulnerabilidade, na medida em que se torna uma característica da personalidade do indivíduo caracterizada pela procura constante de fontes de stress, numa tentativa de antecipar os riscos dessas mesmas experiencias, é como se o indivíduo visse a realidade através de um filtro, que o impele a avaliar como ansiogénico situações que a maioria das pessoas não o faz. Algumas características da ansiedade são o conjunto de manifestações caracterizados pela activação fisiológica, manifestações cognitivas tais como a ruminação, a preocupação excessiva e as manifestações comportamentais que têm por base os comportamentos de evitação (APA, 2002; Hadwin, & Field, 2010; WHO, 1993).

Uma das principais características da ansiedade enquanto constructo é que está directamente relacionada com os enviesamentos da atenção, alguns autores (Mathews, & Mackintosh, 1998; Sarason, Pierce, & Sarason, 1996), referem que na ansiedade, a atenção sofre enviesamentos sendo captada automaticamente para estímulos relacionados com ameaça, grande parte das vezes estímulos de valência ambígua são interpretados de forma negativa, conferindo à situação ou estímulo, um valor completamente diferente daquele que na realidade o estímulo tem.

Foram feitos inúmeros estudos com o objectivo de comprovar a existência da ansiedade bem como das suas manifestações e consequências. Estes corroboram a literatura científica.

Em 2008, Levitan, Rangé, e Nardi, numa revisão da literatura sobre a ansiedade em várias bases de dados, a designar a PsyInfo, Medline e a Scielo, comprovaram que ansiedade na

realização de tarefas não estruturadas se encontrou mais presente em indivíduos com habilidades sociais diminuídas ou deficitárias, concluíram ainda que a falta ou défice de recursos individuais pode funcionar como factor precipitante. Esta conclusão é concordante com os resultados de outros estudos que apontam para um acréscimo da ansiedade relacionada com o desempenho. Num outro estudo realizado com atletas de alta competição, Sonoo, Gomes, Damasceno, Silva, e Limana (2010) analisaram a ansiedade traço e a ansiedade estado antes da competição numa equipa de futebol feminina, concluindo que a ansiedade pode afectar o desempenho das atletas antes do início da prova. Podemos concluir com base nestes estudos que situações que o indivíduo desconhece bem como a percepção de falta de capacidades para a sua realização, podem estar na base da sintomatologia característica da ansiedade bem como no decréscimo do bom desempenho na situação de avaliação.

### **Descrição da Evolução do Conceito**

De acordo com Hagtvet, e Benson (1997), os estudos que tratam as questões da ansiedade em situações de avaliação só começaram a ser realizados sensivelmente a partir de meados do século XIX. Em 2007, Putwain referia que mesmo nessa altura era incorrecta muita da terminologia usada para a definição da ansiedade a situações de avaliação. De acordo com Stöber, e Pekrun (2004), os primeiros estudos a serem realizados sobre a ansiedade em situação de avaliação datam de 1914. Refere Zeidner (1998), que até 1950, os estudos basicamente tentavam compreender algumas das reacções fisiológicas e bioquímicas do organismo em situação de avaliação, sendo a ansiedade em situações de avaliação vista como uma forma de activação fisiológica, tendo em meados dos Anos 50, o constructo ansiedade em situações de avaliação sido criado pelos autores (Mandlere, & Sarason, 1952; Stöber, & Pekrun, 2004), como assunção da relação entre ansiedade como indicador de *drive* para a aprendizagem humana. Em 1985 os autores Minor, e Gold referem que foram criados os primeiros instrumentos para avaliação da ansiedade em situações de avaliação, quer para adultos como para crianças, passando o constructo a integrar uma vertente cognitiva e uma outra emocional. Foram realizados estudos com o objectivo de testar a importância da ansiedade em situações de avaliação, inicialmente como novidade, posteriormente como uma área de interesse psicológico e educacional, Zeidner (1998). Em 2005 Contreras e colaboradores referem que desde os Anos 60, se tem vindo a estudar de que forma os processos cognitivos através dos quais a ansiedade se manifesta, podem justificar o défice no desempenho académico, na base nesses processos cognitivos encontram-se os pensamentos negativos depreciativos do próprio face à capacidade de desempenho da tarefa. Os autores realizaram um estudo com 120 estudantes do ensino secundário com o objectivo de determinar se a percepção de auto-eficácia e ansiedade, está ou não relacionada com o desempenho académico. Aplicaram a escala de auto-eficácia generalizada

«EAG», e o questionário ansiedade estado-traço «STAI», tendo os resultados comprovado que a auto eficácia está relacionada com o rendimento académico mas a ansiedade não. Num outro estudo, Kurosawa, e Harackiewicz (1995), numa situação onde um grupo de participantes realizou uma tarefa cognitiva em situação de avaliação e em condição neutra, concluíram que a performance foi determinada pela ansiedade traço à situação de avaliação, bem como aos factores situacionais. Concluíram que a ansiedade às situações de avaliação conduziu os indivíduos a resultados mais fracos no desempenho da tarefa quando em situação de desempenho, em comparação com o grupo numa condição neutra.

Em 2000, Veenman e colaboradores, e recentemente Pinto, Pinto-Gouveia e Gregório (2012), referem que a ansiedade em situações de avaliação está relacionada com a ansiedade que é sentida pelos estudantes a quaisquer eventos que implicam um desempenho e uma avaliação desse mesmo desempenho, caracterizado por uma ansiedade antecipatória que se prolonga até depois da realização da tarefa. Tem consequências emocionais desagradáveis tais como a preocupação e tensão e, é acompanhada de um estado físico activado, caracterizado por frequência cardíaca alta, tremores, entre outros, afectando o desempenho académico. Os alunos que têm este tipo de sintomatologia comparam-se sistematicamente com os seus colegas e grande parte das vezes questionam as suas capacidades intelectuais, mostrando ainda vergonha quando os resultados dos exames são divulgados.

### **Ansiedade em Situações de Desempenho**

O constructo teórico relativo à ansiedade em situações de desempenho, (Stöber, 2004; Vagg, & Spielberg, 1995; Zeidner, 1998), envolve um conjunto de respostas fenomenológicas, fisiológicas e comportamentais que estão intrinsecamente relacionadas com a preocupação que os indivíduos têm sobre determinadas consequências negativas, desde o reprovar numa prova, à avaliação que ele faz de forma enviesada de determinada situação vista como ameaçadora, é ainda referenciado como um construto que integra as características da personalidade e de difícil mudança. Em 2006, Kofman, Meiran, Greenberg, Balas, e Cohen, realizaram um estudo que demonstrou que os alunos mostravam mais ansiedade às situações de avaliação duas semanas antes da época de exames, quando comparados com os níveis de ansiedade às avaliações apresentados no início do semestre. Alunos com ansiedade em situação de avaliação apresentam um limiar baixo à ansiedade nas situações de desempenho, com uma tendência para avaliar as situações de avaliação e as de desempenho nos testes, como ameaçadoras. Estas situações são evocadas quando a pessoa não acha que tem as capacidades cognitivas para fazer face à situação, acabando por responder às situações com sentimentos de incapacidade, atribuições de falha antecipada, cognições negativas de incapacidade de desempenho entre outras. Pode ser definida

como uma predisposição que o indivíduo apresenta para reagir com preocupação, pensamentos desadequados, desorganização mental, tensão e activação fisiológica quando na presença de determinados estímulos. Em 2011, Han e colaboradores referem que as melhores performances cognitivas estão negativamente associadas com stress e ansiedade, sendo a flexibilidade cognitiva preditora de melhoramento na performance através da modulação do stress e da ansiedade, durante a execução da tarefa. Num outro estudo realizado de forma a discriminar quais as diferenças na ansiedade de desempenho entre rapazes e raparigas, o autor Ryan (2004), com uma amostra constituída por 26 alunos de música do 6º ano, tendo medido o ritmo cardíaco e o comportamento, elaborado uma entrevista um mês antes da prova de piano e, ainda aplicado o (State-Trait anxiety Inventory for Children), concluiu que durante o recital o ritmo cardíaco das raparigas subiu quer antes quer durante, sendo que o ritmo cardíaco dos rapazes subiu diminutamente antes do recital mas acima do ritmo mostrado pelas raparigas durante o mesmo. No que concerne a parte comportamental os rapazes em comparação com as raparigas, mostraram maior alteração comportamental conducente com ansiedade à situação de desempenho, quer antes quer durante o recital.

Em 1995, Anton, e Lillibridge referem que os indivíduos com ansiedade às situações de avaliação são centrados em si, auto-críticos e na maior parte das vezes experimentam sentimentos de desadequação e impotência em maior quantidade do que os indivíduos com ansiedade baixa às situações de avaliação. As evidências apontam no sentido de que indivíduos com menos ansiedade às situações de avaliação têm melhores resultados em tarefas mais difíceis do que os indivíduos com a ansiedade alta às mesmas situações, Ball (1995).

Zeidner, (1998) propõe um modelo transaccional da ansiedade em situação de avaliação que tem como principal característica a interacção entre os vários elementos que constituem o encontro do indivíduo com uma situação de avaliação. Os elementos que fazem parte deste modelo transaccional são o contexto avaliativo, a vulnerabilidade dos indivíduos «ansiedade traço» as percepções de ameaça, as avaliações e reavaliações, ansiedade estado, o coping e os resultados adaptativos.

Particularmente, o contexto avaliativo está relacionado com a situação onde a pessoa vai ser avaliada com base no seu desempenho, os resultados podem ser de sucesso ou insucesso e as consequências têm na maior parte das vezes um peso muito grande no sentido do indivíduo conseguir atingir, ou não, os objectivos a que se propôs. Existem vários aspectos a considerar quando falamos de contexto avaliativo, aspectos que contribuem para o maior ou menor grau de ansiedade, nomeadamente a natureza e a dificuldade da tarefa a ser realizada, o local onde vai ser realizada, a complexidade da tarefa entre outros (Dutke, e Stöber, 2001). Outro dos aspectos a considerar é o grau atribuído à percepção de determinado acontecimento como ameaçador, nem todos os indivíduos percebem o mesmo grau de ameaça aquando da realização de uma mesma actividade. Indivíduos com ansiedade alta em situação de avaliação «traço» têm maior

probabilidade de perceber uma determinada situação como mais ameaçadora do que indivíduos com ansiedade baixa em situação de avaliação, sentindo dessa forma mais intensamente, pensamentos de preocupação, bem como ansiedade estado mais elevada em situações de avaliação, Zeidner (1998). Também a forma como o indivíduo avalia a situação de avaliação tem grande influência no desempenho, não é tanto a situação em si que causa ansiedade de avaliação, mas sim a avaliação cognitiva que o mesmo faz da situação, a ansiedade surge da avaliação que a pessoa faz das suas capacidades para responder à avaliação, e do impacto que o resultado pode ter no indivíduo, a avaliação que o indivíduo faz de uma situação de teste ser ameaçadora, dependendo largamente de um conjunto de variáveis, tais como a experiência prévia, os conhecimentos do potencial prejuízo, aptidões competências e outros. Numa situação em que o indivíduo tem de se submeter à avaliação, sente ansiedade, esta pode ser caracterizada como um estado emocional transitório caracterizado por uma activação fisiológica e por sentimentos de apreensão, cognições negativas etc. A intensidade e duração de um estado de ansiedade em situação de avaliação são consequência da interacção de diversos factores, tais como a intensidade e quantidade de stress que o indivíduo sente, as diferenças individuais na ansiedade traço e da persistência da interpretação da gravidade da situação.

Também a percepção de que o indivíduo tem de fazer face à situação pode ser considerado uma variável moderadora no grau de ansiedade à avaliação. Refere o autor Zeidner (1998), que quando o indivíduo percebe uma determinada situação de ameaça, tenta activar esforços no sentido de regular a situação ou o stress que está a sentir, ganhando controlo da situação. De acordo com este modelo dinâmico, o indivíduo reage às situações mas também afecta a situação à qual reage, num contínuo entre relações entre a pessoa e a situação. Em 2004, Cassidy refere que a ansiedade às situações de avaliação mais do que causada pela pressão externa da avaliação pode surgir também em função de interferências na aprendizagem, nomeadamente nos processos da codificação da informação, da organização e da forma como os materiais são codificados. Sugere assim um modelo da ansiedade às situações de avaliação que é integrativo quer da pressão que o indivíduo sente por parte de factores externos para ter uma boa classificação como também da associação destes novos elementos.

Alguns investigadores (Seco et al., 2012; Zeidner, 1998), tentaram no espectro da ansiedade em situação de avaliação identificar subtipos desta ansiedade. Um dos subtipos de ansiedade encontrados prende-se com os diferentes níveis de estudo praticado pelos alunos bem como pelas capacidades que estes têm para a realização de exames. Outro subtipo prende-se com os estudantes que apresentam boas capacidades para a realização dos testes mas sofrem de bloqueios de ansiedade tendo consequentemente maior dificuldade em recuperar a informação de que precisam para a realização dos testes. Um terceiro subtipo está directamente relacionado com os estudantes que têm maior facilidade em aceitar o fracasso, caracterizam-se pelo estudo deficiente e são alunos menos brilhantes. Em 1998, Zeidner refere ser uma outra subcategoria, a

dos estudantes que minimizam a sua capacidade de fracasso como forma de mascarar a sua incapacidade para ter bons resultados.

### **Modelos explicativos**

De acordo com Zeidner (1998), ao longo dos anos têm sido vários os modelos propostos para explicar a ansiedade em situação de avaliação, estes contemplam a natureza os conceitos e as consequências da mesma. Na sua base tem estado várias conceptualizações, as que contemplam a ansiedade como uma formulação cognitiva da atenção, outras défices nas competências e na auto regulação e mais recentemente perspectivas com o foco mais transaccional. Estes modelos explicativos devem na sua etimologia explicar o fenómeno da ansiedade em situação de avaliações de forma detalhada bem como organizar os seus componentes e dimensões. Devem explicar ainda quais os factores antecedentes bem como identificar quais os factores e situações que tem impacto nas situações de avaliação. Estes modelos devem também enquadrar as consequências da ansiedade com especial foco para os processos que causam uma diminuição dos resultados. Por último devem ser capazes de delinear *guidelines* para a diminuição da ansiedade em situações de avaliação bem como intervenções específicas para aliviar esta mesma ansiedade e consequentemente melhorar o desempenho na realização dos testes ou provas em situações de avaliação.

São vários os modelos que se propõem explicar a ansiedade em situações de avaliação, nomeadamente os modelos de unidade, os modelos cognitivos da atenção, os de défice de competências, de auto regulação e auto estima e os modelos transaccionais. Iremos de forma breve indicar o constructo por detrás de cada um dos modelos identificados, e explorar mais em detalhe por ser um dos modelos mais actuais, o modelo do processo transaccional de Spielberg, por acharmos que se enquadra melhor no programa de intervenção proposto.

Os modelos de unidade explicam a reactividade emocional e o aumento da activação capturando a natureza da ansiedade em situações de avaliação, e consecutivamente, explicando as diferenças entre indivíduos com ansiedade alta e baixa quer na aprendizagem como na avaliação das situações.

Os modelos cognitivos da atenção (Avero, & Calvo, 2000; Mathews, Hillyard, & Campbell, 1999; Zeidner, 1998), têm por base explicativa a importância dos pensamentos depreciativos sobre o próprio e ainda a interferência cognitiva, com especial ênfase no foco nas diferenças dos processos atencionais, e no tipo de pensamentos para os quais a atenção é dirigida, em função do tipo da ansiedade que caracteriza os indivíduos nos testes ser alta ou baixa.

Os modelos de défice de competências surgiram após os modelos cognitivos da atenção e de acordo com Zeidner (1998), postulam que a causa da ansiedade em situação de avaliação é a consciência do sujeito de que não está preparado para a tarefa, bem como sentimentos de poucas competências académicas e activação emocional, o modelo postula que os estudantes apresentam défices numa série de áreas relacionadas directamente com os bons resultados nos testes, particularmente na incapacidade para organizar o estudo e para as baixas competências para a realização da prova aquando da realização da mesma.

Os modelos de auto-regulação surgem por volta dos anos 90 e tem na base a ideia de que os indivíduos organizam os comportamentos em função dos objectivos que se propõem cumprir, ou seja estabelecem objectivos que usam como referência para guiar e monitorizar o seu comportamento. O modelo postula que qualquer situação de pressão para o indivíduo o pode deixar ansioso, a diferença está na forma como o indivíduo responde a esta situação de activação bem como à situação global. Indivíduos com a ansiedade baixa aos testes apresentam mais confiança na capacidade de realizar a tarefa independentemente da ansiedade, enquanto os indivíduos com ansiedade alta aos testes são inseguras no que concerne as suas capacidades para realizar a mesma tarefa. Os indivíduos que apresentam ansiedade alta aos testes são ainda caracterizados por tentar evitar a situação de ansiedade em vez de se focarem na realização da tarefa.

Refere o mesmo autor que os modelos de auto-estima apontam como factor diferenciador entre ansiedade alta e baixa, os sentimentos de incompetência combinados com atribuições de fracasso por não ter capacidades e não por falta de esforço. Na maior parte das vezes a ansiedade é compreendida em termos do esforço que o indivíduo faz para manter a auto-estima e uma auto-imagem positiva, nomeadamente em situações onde está em risco de não conseguir bons resultados. De acordo com este modelo qualquer forma que a ansiedade possa assumir será sempre em resposta associada ao medo do fracasso, este medo é accionado pela sensação de que o indivíduo não tem capacidades para realizar a prova. De acordo com este modelo a ansiedade em situações de avaliação implica uma ameaça para a capacidade de realização do indivíduo, conduzindo a dúvidas sobre a sua capacidade para conseguir atingir metas. Os indivíduos com ansiedade alta apresentam uma percepção de si enviesada, em como são menos capazes, estas percepções causam humilhação nestes indivíduos aquando do fracasso. Assim indivíduos com ansiedade alta, são vítimas de dois fenómenos, por um lado o de que acham que são menos capazes, por outro a percepção que têm desta incapacidade ainda faz com que o seu desempenho seja menos eficaz.

Os modelos transaccionais surgem posteriormente e postulam a ansiedade em situações de avaliação como um processo dinâmico de uma situação específica, a sua teoria de base postula uma relação dinâmica e determinista entre os vários componentes que fazem parte de um processo de stress; nomeadamente o indivíduo, a situação, reacções afectivas, comportamentos

adaptativos e resultados. Na base do modelo transaccional está a relação entre traços de personalidade e stressores ambientais que determinam os estados de ansiedade, bem como a importância das cognições como factores mediadores entre pessoas e situações que tem um impacto directo no nível de ansiedade.

O modelo do processo transaccional de Sipelberg analisa a relação entre ansiedade em situações de avaliação e identifica como principais intervenientes desta relação; (a) variáveis da personalidade e condições situacionais que junto dos estudantes provocam uma determinada forma de reagir às situações de avaliação; (b) os processos cognitivos e emocionais mediadores envolvidos na resposta às situações de avaliação; (c) constructos e consequências da ansiedade em situações de avaliação; (d) e intervenções estratégicas focadas na emoção e na cognição, desenhadas com o objectivo de reduzir os comportamentos aversivos, consequência da ansiedade em situações de avaliação. De acordo com o modelo, numa determinada situação em que o aluno vai fazer um exame, ele percebe a situação como mais ou menos ameaçadora em função da sua ansiedade em situação de exame bem como de determinados factores situacionais, estes factores situacionais podem ser o domínio dos conteúdos, bem como o estudo realizado, a atitude face ao teste, e as competências que influenciaram a forma como o mesmo se preparou e que o faz sentir mais ou menos preparado para o realizar. Estudantes melhor organizados sentem-se menos ameaçados. Em função do grau com que o aluno percebe o teste de ameaçador, sente um aumento da ansiedade estado, e das manifestações cognitivas, estas compostas por pensamentos irrelevantes para a tarefa, preocupações cognitivas, cognições depreciativas, entre outras. Porque os indivíduos com a ansiedade em situações de avaliação armazenam na memória mais cognições auto-depreciativas, ansiedade alta durante um exame activa um maior número de respostas de interferência relacionadas com preocupação, que por sua vez vão interferir directamente com a realização da tarefa. Uma parte central deste modelo é a interacção constante entre competências e atitude para o estudo, ameaças e avaliações, processos cognitivos antes e durante os exames, qualidade da performance durante a prova, e a ansiedade estado sentida durante o exame. O modelo postula ainda a importância dos processos cognitivos da memória, armazenamento e recuperação da informação, e ainda da importância de recuperar esta informação, transformando e sintetizando-a de forma a responder ao que é solicitado nas questões colocadas no teste. No que concerne os programas de intervenção, o modelo transaccional, assume que é necessário identificar o *locus* de impacto e os aspectos terapêuticos particulares que contribuem para que o tratamento seja mais efectivo. O modelo aceita que umas intervenções sejam mais direccionadas para uma componente de modificação das reacções emocionais quando em situações de avaliação, e outras, sejam mais direccionadas para a modificação dos processos cognitivos. Embora os programas possam ser dirigidos a cada um destes componentes, os autores (Hagtvet, & Benson, 1997; Richards, French, Keogh, & Carter, 2000; Spielberg, & Vagg, 1995; Zeidner, 1998), postulam maior eficácia quando o tratamento combina as duas componentes, até mesmo porque trabalhando crenças irracionais as terapias

cognitivas acabam por alterar a emocionalidade do indivíduo alterando por sua vez a forma como o indivíduo lida com a preocupação e pensamentos irrelevantes.

Em 1998, Zeidner refere que não há um só modelo que explique a ansiedade em situações de avaliação, dada a multiplicidade da natureza da ansiedade, da forma como se expressa, das suas causas e consequências. Novos modelos conceptuais devem integrar ansiedade traço e estado, avaliação e situações de stress, estudo deficitário e teste de competências, activação e emoção, preocupação, interferência cognitiva, dúvidas crónicas, défices de atenção etc.

## **Epidemiologia**

Em 1989, King, e Ollendick referem que até então não havia muita informação disponível sobre a prevalência da ansiedade em situações de avaliação. Macguire, Mitic, e Neumann (1987), num estudo realizado com uma amostra de 1684 estudantes canadianos do ensino secundário referem que, cerca de 22% destes alunos estava significativamente preocupado com os trabalhos da escola, sendo esta a sua maior fonte de stress. Em 1984, Hill, e Wigfield apontavam a taxa de prevalência da ansiedade em situações de avaliação entre 15%, e 20%, de acordo com Rosário, e Soares (2011). Para a população de estudantes escolares, King, Mietz, Tinney, e Ollendick (1995), indicam que 1,5% das crianças em idade escolar apresentam medo de fazer testes, e Beggs, Shields, e Goodin (2011), referem que 40% dos estudantes são afectados pelo fenómeno da ansiedade em situações de avaliação.

Diversos autores (Fernandez-Castillo, 2009; Sharma, & Sud, 1990) referem que 25% dos alunos que se submetem a exames apresentam alterações emocionais consequentes da ansiedade às situações de avaliação e que embora as mulheres pareçam mais eficazes a lidar com a ansiedade, são estas que mostram na realização e no decorrer da avaliação, maior vulnerabilidade à mesma. No que concerne as idades de eventual prevalência da ansiedade em situações de avaliação, os respectivos autores Bersteins e Borchardt (1998), indicam uma prevalência durante o desenvolvimento das crianças de 9%, e entre 13 e 17% em jovens, Kashani, e Orvaschel (1990). Em 1998, Barret indica que 10 a 20% dos problemas escolares estão directamente relacionados com a ansiedade em situações de desempenho, embora mais recentemente alguns autores tenham referido que a ansiedade face às situações de avaliação nas crianças não esteja assim tão bem estudada, nomeadamente o construto que afirma que a ansiedade estado medeia a ansiedade traço com o desempenho, Ng, e Lee (2010).

Nas questões directamente relacionadas com factores culturais podemos indicar que nos Estados Unidos da América, muito em função da necessidade que as escolas têm de fazer com que as notas dos seus alunos sejam mais elevadas, 95% de todas as crianças em cada escola de distrito em cada estado, serão testadas nas classes 3<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> de forma anual e pelo menos uma vez

no 10º/ 12º ano, Wren, e Benson (2004). Em 2004, Cassady, Mohammed e Mathieu, num outro estudo com o objectivo de estudar as diferenças culturais na percepção que os alunos fazem face aos testes, realizaram um estudo junto de mulheres do Kuwait e dos Estados Unidos com o objectivo de estudar os diferentes níveis de ansiedade percebidos em situações de avaliação. Os resultados mostraram que as mulheres do Kuwait demonstraram mais afectividade relacionada com a ansiedade em situações de avaliação do que as mulheres dos Estados Unidos, tendo estas por sua vez percebido as situações de avaliação como mais ameaçadoras, ambas as amostras demonstraram dificuldades nas questões relacionadas com técnicas de estudo. Concluem os autores que estas diferenças culturais na forma como a ansiedade em situação de avaliações é percebida, estão directamente relacionadas com a forma como é percebida a educação, em termos de competitividade e das atribuições subjectivas feitas ao desempenho nos testes. Num outro estudo internacional com uma amostra transcultural, em 1990, Sharma, e Sudd estudaram o mesmo constructo num estudo comparativo realizado com 7,679 indivíduos de ambos os géneros da Ásia bem como de cinco culturas Euro-Americanas, tendo sido utilizado o “English Test Anxiety Inventory” ou ainda as respectivas versões da mesma medida validadas para as populações em questão. Os resultados inferiram diferenças nos níveis e padrões de ansiedade em situações de avaliação, não só em termos dos componentes de preocupação e emoção, não só dentro da cultura Asiática como Euro-Americana como entre as duas. As mulheres, quando comparadas com os homens, apresentaram maior preocupação e emocionalidade relacionada com o desempenho, na base destas diferenças podem estar enraizados conceitos como as diferenças de papel e ainda diferenças de género. Hagtvet, (1985) refere que as raparigas integram no mesmo constructo da ansiedade relacionada com as situações de avaliação, os componentes da emocionalidade e da preocupação na resposta dada a uma situação de avaliação, enquanto para os rapazes estes dois componentes apresentam-se de forma separada podendo isto ser concordante com uma interpretação em termos de uma teoria cognitiva da atenção para os estímulos.

Em 1998, Zeidner indica que os valores da ansiedade em situações de desempenho tendem a aumentar desde o início da escola primária até ao final da mesma, altura em que estabilizam, voltando a aumentar acentuadamente no início do secundário onde se mantêm, para posteriormente estabilizarem no final do ensino secundário, notando-se um decréscimo ligeiro nesta ansiedade em situações de avaliação, no ensino superior. No que respeita ao género e grupo económico, o autor refere que as mulheres apresentam mais ansiedade em situações de avaliação do que os homens, particularmente na componente emocional. Diversos autores (Bodas, & Ollendick, 2005; Bodas, Ollendick, & Sovani, 2008) referem que as classes mais baixas são mais propensas a apresentar ansiedade em situações de avaliação, apresentando-se o constructo de forma mais transcultural.

Num estudo com o objectivo de verificar a possibilidade de se aplicar os conhecimentos existentes sobre ansiedade às situações de avaliação na população Inglesa onde existem poucos estudos nesta área Putwain (2007; 2009), concluí que o género e a etnia, bem como um determinado contexto socioeconómico são na comunidade inglesa, factores preditores de ansiedade em situações de avaliação. Em forma de resumo os autores (Anderson, & Sauser, 1995; Hambree, 1988), referem que o género, a habilidade, e o ano escolar em particular estão relacionados directamente com maior ou menos grau de ansiedade. Os autores Devine, Fawcett, Szucs, e Downer (2012), referem que as raparigas são mais susceptíveis às questões da ansiedade em situações de avaliação do que os rapazes.

### **Características Associadas**

São várias as características associadas à ansiedade em situações de avaliação, destacamos de acordo com o estudo realizado por Herreras (2005), vários factores, nomeadamente pouca preparação, poucas habilidades, uma experiencia negativa no passado, uma atitude negativa em relação à escola, baixa auto-estima e autoconfiança, existindo sempre um estímulo real ou percebido que funciona como activador deste tipo de ansiedade. Em 2005, Xu, Xie, Zhao, e Xu afirmam que uma melhoria no auto-conceito, bem como auto-conceito académico, se traduz numa diminuição da ansiedade que os estudantes sentem aquando da situação de avaliação. Os autores (Anderson, e Sauser, 1995) postulam como principais características associadas à ansiedade em situações de avaliação, a má performance, esta directamente relacionada com baixa auto-estima, medo de ser avaliado negativamente e ainda comportamentos de defesa. A ansiedade em situações de avaliação pode ainda ser provocada por um conjunto de factores a designar; (a) a pouca preparação para o exame; (b) a má distribuição de tempo; (c) os maus hábitos de estudo e o estudo efectuado somente na noite anterior. Em 2009, Fernandez-Castillo refere que a redução na carga horária de sono, dias antes da realização das provas é um dos factores determinantes para a ansiedade em situações de avaliação.

Referem os autores (Williams, Watts, MacLeod, & Mathews, 2000; Zeidner, 1998), que uma das características das pessoas ansiosas é a preocupação constante com o medo de entrar em pânico, bem como do risco de que situações semelhantes possam ocorrer no futuro.

Estudantes que apresentam ansiedade em situações de avaliação tendem a reagir a estas situações como se fossem ameaçadoras, comprometendo os resultados das tarefas que vão realizar. Ser sujeito a uma situação de avaliação tem um significado especial para a vida dos indivíduos condicionando de forma negativa o curso de vida dos próprios, indica Hernández-Pozo e colaboradores (2008), e Zeidner (1998). King e colaboradores (1995), e Putwain (2009), apontam como características associadas a esta ansiedade, níveis altos de auto-relatos

relacionados com medo, ansiedade, depressão e ainda um sentimento de desesperança de que não se pode fazer nada em relação aos momentos de avaliação.

Em 1998, Zeidner refere que uma das características dos indivíduos que sofrem de ansiedade em situações de avaliação é a de que esta ansiedade pode afectar a performance cognitiva, particularmente através de processos cognitivos característicos de cada uma das fases do processamento de informação, indivíduos com ansiedade mais alta às situações de avaliação apresentam mais dificuldades na codificação, bem como enviesamento selectivo da atenção para estímulos de ameaça, apresentam mais dificuldade nas tarefas de concentração cognitiva, bem como na realização de tarefas directamente envolvidas com a memória de trabalho. Apresentam mais dificuldade na profundidade de processamento focando a atenção em detalhes mais superficiais da informação, apresentam dificuldades em organizar tarefas mais elaboradas bem como no uso da linguagem na eficiência da compreensão e na leitura. Apresentam mais dificuldades em reter informação relevante para a tomada de decisão, têm dificuldades na procura de alternativas e levam muito tempo a ponderar nos critérios de decisão, preocupando-se ainda com material que não é relevante para a tarefa.

A ansiedade em situações de avaliação é de certa forma caracterizada pelo stress que é sentido pelo indivíduo, este acompanhado pelas manifestações físicas «activação fisiológica», cognitivas «preocupação, preocupação com o próprio, interferência cognitiva» emocionais e comportamentais, e que acabam por comprometer o bom desempenho na tarefa que o indivíduo se propõe realizar. Referem os autores (Baptista, Pereira, Carvalho, Lory & Santos, 2000; Bodas et al., 2008; Fernandez-Castillo, 2009; King et al., 1995; Seco et al., 2012) que esta ansiedade pode ser caracterizada como um subtipo de ansiedade que está relacionada com o desempenho do indivíduo face a situações que este percebe como difíceis, os mesmos autores referem que a situação em que o aluno tem de desempenhar um teste em contexto académico, é compreendida pelo mesmo, como sendo uma situação aversiva, percebida como uma ameaça, fazendo com que a sintomatologia ansiosa surja.

Em 1998, Zeidner refere que de forma mais cognitiva, a ansiedade em situações de desempenho é caracterizada pela atenção focada no próprio, interferência cognitiva, pensamentos de insucesso, expectativas de performance negativa, ruminações, esquemas de ameaça e padrões de pensamento disfuncional, referindo Deffenbacher (1986) que a preocupação é o principal ingrediente da ansiedade em situações de avaliação, esta é accionada por pistas internas ou externas focadas em testes ou noutras situações ameaçadoras que indicam que o fracasso está iminente. Em 2012, Seco e colaboradores referem que a crença do indivíduo respeitante há suas capacidades também é factor mais do que suficiente para que o mesmo venha a sofrer de ansiedade relacionada com a avaliação, em particular quando este acredita que as suas capacidades são muito inferiores ao desempenho que a tarefa requer. Como forma de melhorar o desempenho dos indivíduos é proposto um manuseamento mais eficaz desta ansiedade. Em 2010,

Lang, e Lang referem que um controlo eficaz da sintomatologia ansiosa permite ao organismo e ao indivíduo experimentar um nível de stress que favorece o desempenho na tarefa, bem como controlar um nível excessivo que pode e bloqueia muitas vezes o desempenho da pessoa na situação, não quer isto dizer que pessoas com ansiedade cognitiva em situações de avaliação não têm mais capacidades do que aquelas que aparentemente demonstram ter, na realização de uma tarefa em particular. Em 2011, Boyacioglu, e Kucuk, num estudo com o objectivo de verificar qual a relação ente os pensamentos irracionais e a ansiedade em situações de avaliação, junto de uma amostra de 557 estudantes turcos confirmaram que a importância atribuída ao conforto e ao sucesso estão na base do aumento da ansiedade, ainda mais do que as questões relacionadas com o respeito.

Zeidner, (1998) enquadra a ansiedade em situações de avaliação, de forma afectiva, emocional e comportamental. Ao nível dos afectos a ansiedade relaciona-se com os sintomas de activação somática e as manifestações subjectivas de activação emocional, os indicadores somáticos estão relacionados com a resposta fisiológica do organismo e manifestam-se pelo aumento do batimento cardíaco, ritmo da respiração, sensações gástricas, náuseas, suores, bem como por alterações no sistema endócrino. As questões emocionais estão mais relacionadas com pistas elicitadas de padrões de tempo, nomeadamente antes, durante e após a realização do teste, associações com as expectativas do desempenho, as implicações da intervenção etc. No que concerne os comportamentos podem estar relacionados com a ansiedade em situações de avaliação, por um lado, o défice no estudo bem como nas capacidades para a realização da avaliação, por outro, as questões que se prendem directamente com a procrastinação e com comportamentos de evitação e fuga. O autor aponta como correlatos da ansiedade em situações de avaliação, a motivação para os objectivos, a percepção de controlo e a auto-eficácia, o optimismo, a desesperança, a procrastinação, a orientação no tempo e a percepção, a ansiedade traço, a depressão, a raiva, o autoconceito, a personalidade tipo A, os estados emocionais, a inteligência e ainda as habilidades escolásticas. Em 2004, Stöber refere que a ansiedade às situações de avaliação apresenta como características associadas, a preocupação, a emocionalidade, a interferência e a falta de confiança por parte de indivíduo. Em 1995, Parker, Vagg, e Papsdorf indicam que a ansiedade associada aos testes provoca medo, tensão muscular, contrações musculares, dores de cabeça, náuseas e menos capacidade para pensar e utilizar o material armazenado na memória.

### **Estudos Internacionais e Nacionais sobre Ansiedade em Situações de Avaliação**

Foram realizados vários estudos com o objectivo de comprovar a ansiedade em situações de avaliação, dos quais indicamos alguns dos mais importantes. Num conjunto de estudos

internacionais foram realizadas várias investigações cujo objectivo foi comprovar a existência de ansiedade em situações de avaliação. Para estes estudos foram utilizadas várias técnicas, desde as mais cognitivas até às mais comportamentais (Bodas, & Ollendick, 2005). Um dos primeiros estudos foi realizado por Head, e Lindsey (1983), cujo objectivo foi determinar os efeitos da ansiedade traço e das dificuldades aos testes na ansiedade estado. Para este estudo foi utilizada uma amostra de 32 estudantes e foi aplicado o (TAI), inventário de ansiedade para avaliar a ansiedade traço e uma versão modificada do inventário da ansiedade traço estado para avaliar a ansiedade estado, bem como um conjunto de tarefas de recordação. Os resultados indicaram que a ansiedade traço bem como a dificuldade da tarefa afectaram a ansiedade estado, não se tendo verificado que a ansiedade traço e a dificuldade na tarefa tenham afectado a ansiedade estado. Em 1985, Minor, e Gold realizaram um estudo para verificar a relação entre preocupação e emocionalidade traço, tendo sido trabalhadas várias variáveis relacionadas com a ansiedade em situações de avaliação. O estudo foi realizado no final de um exame de psicologia com uma amostra de 94 estudantes universitários que para o efeito responderam ao (TAI), inventário de ansiedade, bem como uma check-list de auto-resposta de pensamentos positivos e negativos, e de sensações corporais «CBS», e uma escala subjectiva de unidades de desconforto «SUDS». Os resultados gerais suportaram a validade de construto da preocupação e da emotividade enquanto subescalas do (TAI). A preocupação correlacionou-se com medidas de diálogo interno, e a emocionalidade com medidas de auto activação.

Num outro estudo, tendo por base uma meta análise, os autores integraram 562 estudos de forma a mostrarem a natureza, os efeitos e o tratamento para a ansiedade em situações de avaliação. Os resultados desta meta análise confirmam a relação negativa entre ansiedade às situações de avaliação e desempenho académico, está inversamente relacionada com a auto-estima, e directamente com o medo de ser avaliado de forma negativa, defesa e outras formas de ansiedade. Alguns dos factores que concorrem para a ansiedade em situações de avaliação são o género, a habilidade e o grau escolar. O estudo permitiu comprovar que melhor performance e melhores notas estão directamente relacionadas com menor grau de ansiedade às situações de avaliação. Mathews, e Mackintosh (1998) propõem um modelo para explicar a ansiedade, que refere que os indivíduos que sofrem de ansiedade não conseguem deixar de prestar atenção a problemas ou situações complicadas, interpretando na maior parte das vezes, situações ambíguas de forma negativa e ameaçadora. Este modelo não tem somente como base uma consciência controlada dos processos, mas também uma automaticidade dos processos da atenção para pistas que foram associadas com ameaça.

Em 1988, Hembree com base numa meta análise de 562 estudos, cujo objectivo foi verificar o que está na base, quais os efeitos e os tratamentos da ansiedade em situações de desempenho concluíram que a ansiedade está na base de um desempenho mais pobre, mais ansiedade está relacionada com uma auto-estima mais baixa, e um maior medo de ser avaliado de

forma negativa. No que respeita as diferentes causas da ansiedade em situações de desempenho, factores que estão na sua base são, a habilidade e o género, bem como o ano escolar, provaram ainda que existem vários tratamentos que são eficazes para reduzir esta ansiedade.

Em 1999, Zeidner, e Schleyler comprovam os achados de Hembree, realizando um estudo com o objectivo de verificar qual o nível de ansiedade numa situação de avaliação em situação de teste em alunos sobredotados. Este estudo foi constituído por uma amostra de 772 estudantes sobredotados, e 716 estudantes não sobredotados, tendo os resultados comprovado que os alunos sobredotados são menos susceptíveis de sofrer de ansiedade em situações de avaliação do que os outros, mostraram ainda que a ansiedade provoca um impacto negativo nos resultados obtidos. Valores aproximados foram demonstrados por Zeidner, e Schleyer (1999), num estudo realizado com 743 estudantes sobredotados, tendo os resultados comprovado que os estudantes sobredotados mostraram uma atitude mais positiva e menos ansiedade face aos testes, e ainda um auto conceito mais elevado.

Em 2000, Veenman e colaboradores realizaram dois experimentos com o objectivo de identificar a relevância das metacognições relacionadas com as questões das habilidades e do impacto que estas podem ter no estado ansioso do individuo em situação de avaliação, tendo concluído durante a realização de um jogo, que os indivíduos com ansiedade baixa a situações de avaliação tinham mais metacognições sobre habilidades do que os indivíduos com a ansiedade alta, tendo as metacognições de falta de habilidades estado na base de pior desempenho e consequentemente de mais ansiedade. Na base destas metacognições estão os pensamentos de que o sujeito não tem capacidades para a realização da tarefa por um lado, e por outro que os pensamentos irrelevantes para a tarefa também prejudicam o desempenho.

Em 2001, Cassady, e Johnson realizaram um estudo onde corroboram a ideia de que a forma como a realidade pode ser distorcida tem um peso directo, negativo, e estável na ansiedade, com um impacto directo na performance dos alunos.

Ainda no mesmo ano de 2001, Dutke, e Stöber realizaram dois estudos com o objectivo de testar se a ansiedade às situações de avaliação está associada ao baixo desempenho na realização de tarefas complexas. Nos estudos foram utilizadas uma amostra de 24 e outra de 30 alunos universitários a quem foi aplicada a «TAI-G», inventário de ansiedade versão alemã, bem como uma tarefa de contagem administrada pelo computador. Os resultados permitiram concluir que os indivíduos que apresentam maior ansiedade às situações de avaliação têm melhores resultados ao nível dos acertos bem como na rapidez na realização das tarefas quando estas são exigidas de forma sequencial.

Num estudo realizado por Keogh, e French (2001), com o objectivo geral de comprovar se a distração está associada ao aumento de ansiedade e consequentemente resultados mais baixos, os autores utilizaram uma amostra de 72 finalistas, dos quais 58 eram do género feminino, tendo

aplicado o «TAS» bem como tarefas de manipulação do humor com o objectivo de aumentar a ansiedade. Com base nos resultados os autores concluíram que os maus resultados associadas à ansiedade em situações de avaliação podem estar associados à dificuldade dos indivíduos em desviar a atenção de estímulos de ameaça enquanto tentam focar a atenção na tarefa que estão a desempenhar.

Em 2004, Loos num estudo realizado com pares de estudantes, cujo objectivo foi resolver problemas algébricos em conjunto, o autor verificou que todos os estudantes apresentavam ansiedade em situações de avaliação, contudo uma boa relação entre colegas facilitava a forma como a ansiedade era gerida, sendo o oposto conducente a pior desempenho e a fonte adicional de ansiedade, podendo se concluir que a falta de apoio social neste caso por parte de colegas, possa funcionar como prelector de maior ansiedade. No mesmo ano de 2004, Keogh e colaboradores realizaram um estudo com o objectivo de prever qual o papel que desempenha a preocupação e a distração 3 meses antes da realização de um exame, para o resultado do mesmo. Os resultados indicaram que a preocupação na ansiedade às situações de avaliação, se relacionava com a distração, mas não funcionava como variável predictor.

Em 2004, Stöber num estudo com o objectivo de confirmar se as dimensões características da ansiedade às situações de avaliação, em particular a preocupação, a emocionalidade, a interferência e a falta de confiança, se relacionam com mecanismos de coping, realizaram um estudo com uma amostra de 162 estudantes e examinaram como é que estes lidavam com a ansiedade à medida que se aproximavam da época de realização de exames. Os resultados mais gerais mostraram que os principais componentes da ansiedade tem efectivamente uma relação com o coping, tendo os resultados mais particulares demonstrado que é importante diferenciar entre a preocupação e a interferência porque estas dimensões estão relacionadas com diferentes formas de coping. Mais especificamente, a preocupação estava relacionada com orientação e preparação para a tarefa e inversamente relacionada com evitamento cognitivo, a afectividade estava também relacionada com orientação e preparação para a tarefa, bem como para a procura de apoio social. A interferência mostrou-se relacionada com o evitamento e inversamente relacionada com a orientação e preparação da tarefa, e por último, a falta de confiança relacionou-se com o evitamento.

Em 2005, Contreras e colaboradores realizaram um estudo com 120 estudantes do ensino secundário com o objectivo de comprovar se a auto-eficácia e a ansiedade têm um impacto directo no desempenho escolar ou não, tendo comprovado que a auto-eficácia bem como a ansiedade são preditivas de rendimento académico.

Num estudo com uma amostra representativa, Chapell e colaboradores (2005) investigaram a relação entre ansiedade em situações de avaliação e desempenho académico. Este estudo foi realizado com 4000 estudantes de licenciatura e 1414 pós licenciados, tendo os resultados indicado que os estudantes de licenciatura com menos ansiedade em situações de avaliação

apresentaram melhores notas do que os com maior ansiedade. Mulheres licenciadas com baixa ansiedade em situações de avaliação apresentaram melhores notas do que as homologas com alta ansiedade. Mulheres a tirar a licenciatura apresentaram mais ansiedade em situações de avaliação e tiraram melhores notas do que os homens. Em 2005, Weber, e Bizer realizaram um estudo com um grupo de estudantes, em que o objectivo foi avaliar como é que a informação sobre o grau de dificuldade de um exame antes da realização do mesmo influenciaria o desempenho. Foram criadas três condições, a primeira foi de que os alunos seriam informados de que o exame seria difícil, a segunda de que seria fácil e na terceira condição não era dada qualquer informação. Os autores concluíram que os alunos com ansiedade traço baixa tiveram melhores resultados quando lhes disseram que o exame seria difícil por oposição a fácil, e alunos com ansiedade traço alta tiveram piores resultados quando lhes foi dito que o teste iria ser difícil por oposição a fácil ou ausência de informação.

Em 2007, Rodrigues, e Pelisoli referem que sintomas físicos como dores de cabeça, tonturas entre outros, são características da ansiedade em estudantes que se preparam para fazer o exame de entrada para a universidade, esta sintomatologia pode aparecer até um mês antes da prova e na sua origem encontra-se o medo de reprovar, e de não conseguir um bom desempenho. Estas foram as conclusões a que chegaram os autores num estudo efectuado com uma amostra constituída por 1046 alunos em preparação para os exames de entrada para o ensino universitário, «390 do género masculino e 656 do género feminino» tendo os mesmos, respondido a um questionário estruturado e à escala de Beck para a ansiedade. Os autores referem ainda a existência de 23,5% de ansiedade moderada a grave, sendo que as mulheres apresentaram taxas mais elevadas de ansiedade do que os homens. Na base desta ansiedade estão as crenças de que a entrada na universidade é um acontecimento decisivo nas suas vidas. No mesmo ano (Tanaka, 2007) realiza um estudo cujo objectivo foi estudar a importância da orientação para os objectivos, das tarefas específicas de avaliação e ainda, da performance na tarefa de 54 raparigas e 55 rapazes do 9º ano de escolaridade. O estudo permitiu verificar que diferente motivação para os objectivos tem diferente efeito nas tarefas de avaliação. O desempenho na tarefa foi influenciado pela auto-eficácia e sintomas físicos, e a orientação para os objectivos é um bom predictor para a realização da tarefa indirectamente através das tarefas específicas de avaliação. O estudo permitiu concluir que as auto-avaliações que os alunos fazem, após a conclusão de um teste, têm na base não só o desempenho nesse mesmo teste, mas também das tarefas relacionadas com a avaliação antes da tarefa, parcialmente determinada pela orientação para os objectivos. Em 2008, Hernández-Pozo, Alvarez, Contreras, e Resendiz num outro estudo com o objectivo de estudar a relação entre o rendimento escolar e a ansiedade numa amostra universitária de 22 estudantes, utilizando uma tarefa de Stroop modificado, identificaram consistentemente, que os alunos que tinham as notas mais baixas eram os que sofriam de índices de ansiedade escolar mais elevados. Em 2008, Macias-Martínez, e Hernández-Pozo num outro estudo, junto de uma amostra de 205 alunos do secundário cujo principal objectivo foi medir os níveis de ansiedade

antes e depois de uma prova de matemática, aplicaram uma tarefa de Stroop para medir a preocupação relacionada com a ansiedade em situações de avaliação, em simultâneo foram recolhidos indicadores da pressão sanguínea e da pulsação, tendo os resultados mostrado que os melhores resultados conseguidos na prova de matemática estavam associados a níveis de ansiedade médios. No mesmo ano, Wong (2008), realizou um estudo com 138 estudantes universitários com o objectivo de comprovar o papel das distorções cognitivas e da irracionalidade nas situações de ansiedade às situações de avaliação, estudando a tríade cognitiva, as atitudes disfuncionais, pensamentos automáticos negativos, crenças irracionais e ansiedade em situações de avaliação debilitante. Os resultados concluíram que a tríade cognitiva é predictora de ansiedade em situações de avaliação, particularmente de um baixo auto-conceito. Ping e colaboradores (2008), realizaram um estudo onde participaram 122 estudantes do 4º ano de medicina, cujo objectivo foi medir as flutuações na ansiedade relacionada com as situações de avaliação durante um exame clínico oftalmológico bem como a relação com a ansiedade traço. O estudo foi realizado em duas fases, numa primeira fase, logo após o exame clínico oftalmológico, enquanto a segunda fase incidiu sobre o estudo da ansiedade traço e foi realizada seis semanas após o exame, através da aplicação da STAI. O estudo permitiu concluir que exceptuando os tremores físicos, os outros sintomas atingiram um Pique 10 minutos antes do exame. Estudantes com ansiedade traço tiveram este pique sintomatológico até 10 minutos após o início do exame enquanto na companhia do examinador.

Em 2009, Fernandez-Castillo num estudo com 143 estudantes universitários com idades compreendidas entre os 19 e os 48 anos de idade, «42 do género masculino e 98 feminino» colocaram dois objectivos; o primeiro foi determinar se havia agressividade dos alunos durante a execução dos exames, bem como tentar estabelecer uma relação entre o número de horas dormidas e os índices de agressividade, o segundo estabelecer hipoteticamente uma relação entre o tipo de agressividade com diferentes níveis de ansiedade em situações de avaliação. Para a agressividade foi utilizada a versão espanhola reduzida do questionário de agressividade «AQ» e para a ansiedade a versão espanhola do questionário de ansiedade traço-estado de Spielberg, tendo sido aplicada somente a escala para a ansiedade estado. Os resultados demonstraram regra geral que na noite antes do exame os alunos diminuíram as horas de sono para Aproximadamente 6.43 horas, também não se comprovou a hipótese da agressividade, tendo contudo sido apresentado um grau moderado de agressividade antes da execução da situação de avaliação, sendo os alunos que apresentam maior agressividade os que evidenciam maior sintomatologia ansiosa.

Em 2009, Tejedor, Santos, Garcia-Orza, Carratalá, e Navas realizaram um estudo com uma amostra de Alunos do 6º ano, com o objectivo de estudar a relação entre ansiedade traço e ansiedade estado, bem como a representação que é feita pelos próprios em relação à sua

capacidade para obter bons resultados em matemática. Os resultados do estudo indicaram que a ansiedade estado, bem como a crença que a criança tem de si, influenciam o bom desempenho.

Os autores, Furlan, Rosas, Piemontesi, e Illbe (2009), realizaram um estudo junto de 816 estudantes universitários com ansiedade elevada, média, e baixa, frente aos exames, no sentido de verificar se um grau alto de ansiedade está verdadeiramente correlacionado com o uso de estratégias baixas de processamento de informação, bem como com baixa habilidade para o estudo. Os resultados indicaram que os alunos com alta ansiedade face às situações de avaliação usam estratégias de repetição de informação e procuram ajuda académica enquanto os alunos com baixa ansiedade usam estratégias de estudo que passam pelo estudo reflexivo. São apontados três processos cognitivos directamente relacionados com os melhores resultados nos testes, são eles o recordar melhor a informação, melhor capacidade para reflectir sobre a matéria em que o aluno vai ser testado e ainda a capacidade para discutir os temas, estes foram resultados a que chegaram os autores, Kapitanoff (2009), num estudo realizado com 33 estudantes. Ainda em 2009, Putwain em Inglaterra, com o objectivo claro de angariar informação sobre a ansiedade em situações de avaliação, esta até então escassa, realizou um estudo com características diferentes, sendo um estudo metodológico qualitativo realizado com 34 estudantes que se submeteram aos procedimentos da «Ground Theory», através de uma entrevista organizada em redor de três narrativas, uma primeira relacionada com aspirações, fracasso e realização, uma segunda com ansiedade e dificuldades cognitivas nos exames e uma última relacionada com ansiedade e condições nos exames. Os resultados indicaram que a percepção de que os alunos têm de fracasso está directamente relacionada com medo de falhar e ainda de que a percepção de que o aluno tem de ter poucas competências aumenta as possibilidades de fracasso, estando desta forma o auto conceito e a ansiedade aos testes negativamente relacionado. Em 2010, Putwain, Connors, e Wendy realizaram um estudo de pesquisa exploratório, com o objectivo de sugerir que a relação inversa entre ansiedade em situações de avaliação e desempenho nos exames era mediada por distorções cognitivas como por exemplo a catastrofização. O estudo foi realizado com alunos finalistas do secundário no sentido de comprovar se efectivamente as distorções cognitivas tais como a catastrofização estão ou não relacionadas com a ansiedade em situações de avaliação, tendo os resultados corroborado a ideia inicial de que distorções cognitivas relacionadas com o mundo académico estão na base de duas das componentes da ansiedade em situações de avaliação, medo e sintomas fisiológicos, e, resultados académicos. Em 2011, Eum, e Rice realizaram um estudo para examinar qual a relação entre as cognições relacionadas com uma situação de avaliação e diferentes dimensões de perfeccionismo bem como orientação para os objectivos e ainda relacionar os resultados destes três constructos e o rendimento escolar. O estudo foi realizado com uma amostra de 134 estudantes universitários. Os resultados indicaram uma correlação positiva entre os aspectos cognitivos da ansiedade em situações de avaliação, perfeccionismo desadaptativo, e evitamento da orientação para os objectivos. Indicaram ainda que em média 50% desta ansiedade podia ser atribuída ao género, orientação para os objectivos e

perfeccionismo. Foi sugerido como resultado global que os indivíduos que apresentaram mais ansiedade em situações de avaliação são do género feminino e tem comportamentos de evitamento na orientação para os objectivos e apresentam ainda perfeccionismo desadaptativo. Recentemente, o autor Akca (2011), realizou um estudo junto de uma população de 708 estudantes turcos, destes 319 preparavam-se para realizar um exame na escola secundária e 389 preparavam-se para realizar o exame de entrada na universidade. Foram aplicados a escala da desesperança aprendida bem como a escala de ansiedade. O objectivo do estudo foi investigar a relação existente entre a ansiedade a uma situação de avaliação e a desesperança aprendida, tendo os resultados confirmado que o primeiro grupo apresentou valores mais elevados de ansiedade e desesperança aprendida do que o segundo grupo, não tendo havido diferenças entre grupos para níveis de ansiedade e desesperança.

Urhane, Chao, Florineth, Luttenberger, e Paecher (2011), realizaram um estudo onde referiram que muitas vezes os professores acabam por formar grupos nas aulas, em função das suas altas ou baixas expectativas em relação à performance destes mesmos alunos. Desta forma com o objectivo de verificar qual o resultado das baixas expectativas dos professores em relação aos alunos, aquando da realização de uma prova, os autores conduziram um estudo com 235 alunos do quarto ano, bem como com os seus 14 professores de matemática. O estudo concluiu que as baixas expectativas dos professores não afectavam a performance do grupo de alunos em questão. Estes alunos apresentaram os mesmos resultados, motivação para aprendizagem e aspirações, diferindo contudo dos alunos do grupo onde foram depositadas grandes expectativas, nas suas expectativas de sucesso, menor auto conceito académico e mais ansiedade em situações de avaliação.

Os autores Forman, Herbert, Hoffman, Yuen, e Goetter (2011), realizaram um estudo com 16 estudantes universitários com ansiedade em situações de avaliação. Estes estudantes foram divididos em dois grupos, um dos grupos recebeu terapia cognitivo-comportamental, o outro terapia comportamental baseada na aceitação, ambos participaram em workshops de duas horas. Com base nos resultados avaliados pelos valores obtidos nas provas de avaliação, ambos mostraram resultados divergentes, tendo o grupo sujeito a terapia comportamental baseada na aceitação, mostrado um aumento na performance, por oposição aos que receberam a terapia cognitivo-comportamental. O estudo permitiu aos autores inferir que os alunos que se sujeitaram à terapia comportamental baseada na aceitação apresentaram uma redução subjectivamente à forma como experienciaram a ansiedade em situações de avaliação.

Em 2012, Owens e colaboradores referem que a ansiedade está relacionada com piores resultados académicos. Num estudo efectuado com estudantes com idades entre os 12 e os 13 anos de idade, de duas escolas inglesas, que teve como principal objectivo investigar a relação entre afecto negativo, preocupação, memória de trabalho, e performance académica através da aplicação e questionários de auto-relato, testes administrados na escola e um conjunto de tarefas

de computador para a memória de trabalho, evidenciaram que níveis mais altos de sintomatologia ansiosa e depressiva estão correlacionados com piores resultados académicos bem como uma relação negativa entre afecto, preocupação, memória de trabalho e piores resultados académicos.

Num estudo cujo objectivo foi verificar qual a relação entre o afecto e as situações escolares, Lipnevich, MacCann, Bertling, Naemi, e Roberts (2012), estudaram auto-relatos de afecto positivo e negativo, em 451 estudantes do ensino secundário tendo como base três contextos académicos, trabalhos de casa, trabalhos ou testes realizados no contexto de sala de aula e ainda actividades extracurriculares. Foram examinadas até que ponto determinadas emoções associadas a um contexto específico podem ser preditivas de notas, satisfação com a vida e desempenho nas diferentes disciplinas tendo os resultados indicado que o contexto pode ser importante quando são analisadas as relações de critério dos testes com as reacções afectivas dos estudantes durante as actividades extracurriculares conducentes a diferentes relações daquelas, reportadas durante os trabalhos de casa ou na sala de aula.

Em Portugal foram realizados vários estudos, Baptista e colaboradores (2000) num estudo realizado com quatro indivíduos, dois adolescentes e dois adultos, com ansiedade em situação de desempenho, comprovaram a existência de sintomatologia ansiosa antes e durante o período de avaliação, e ainda evitamento de situações que pudessem ser percebidas de vulnerabilidade à avaliação, apresentando os indivíduos sintomatologia conducente com algumas manifestações cognitivas, fisiológicas, e comportamentais, características das perturbações da ansiedade. Em 2006, Carvalho, Baptista, Gonçalves, Ressurreição, e Ferreira realizaram um estudo com o objectivo de verificar os enviesamentos da atenção relacionados com a ansiedade em situações de avaliação, utilizando para o efeito uma tarefa de stroop modificada. Para este estudo utilizaram uma amostra de 102 indivíduos com uma média de idades de nove anos, destes 52 do género masculino e 50 do género feminino. O estudo concluiu que as crianças apresentam interferência na nomeação da cor da palavra quando percebem o estímulo como de ameaça física, em particular em crianças que apresentam ansiedade em situações de avaliação, levando mais tempo a identificar o estímulo. Num outro estudo realizado junto de 11 atletas de elite, e, onde foram incorporadas mais variáveis, os autores Dias, Cruz, e Fonseca (2009), no sentido de compreender a relação entre stress, ansiedade, estratégias de coping e desempenho, concluíram que a ansiedade bem como outras emoções têm uma relação estreita com o desempenho positivo e ainda que o stress está relacionado com as pressões externas e o com próprio desempenho. Em 2011, Rosário e Soares junto de uma população de 859 alunos do ensino básico, e de forma a avaliar os níveis de ansiedade nestes alunos, concluíram que a média da ansiedade em situações de desempenho aumenta até ao 7º e diminui até ao final da escolaridade obrigatória, corroboram ainda a ideia de que a ansiedade está directamente relacionada com os resultados escolares mais baixos.

## **Estudos Internacionais e Nacionais sobre Estratégias Psicoterapêuticas para a Ansiedade em Situações de Avaliação**

Em 1977, Marchetti, MacGlynn, e Patterson, realizaram um experimento com 33 estudantes com ansiedade em situações de avaliação, com o objectivo de comprovar a eficácia das técnicas de relaxamento com base numa pista inicial, concluíram que estas não apresentam melhores resultados na diminuição da ansiedade em situações de avaliação, não mais do que o tratamento placebo ou o não tratamento. Em 1980, Tryon numa revisão da literatura sobre escalas de auto-relato sobre a ansiedade em situações de avaliação, bem como tratamentos, realizaram um estudo tendo em atenção a fiabilidade e a validade das escalas. Os tratamentos foram estudados com base nos resultados e nos desenhos apresentados. Os resultados apontaram como melhores, os tratamentos direccionados para a preocupação, com o impacto na redução da ansiedade sentida pelos próprios aquando de uma situação de ansiedade em situações de avaliação bem como a melhoria dos resultados da avaliação, mais do que os tratamentos relacionados com a parte mais emocional envolvida na ansiedade. A ansiedade em situações de avaliação baixou na maioria dos tratamentos utilizados.

Mais tarde Kondo, (1987) num estudo cujo objectivo foi elencar as estratégias que as pessoas usam para fazer face às situações de avaliação, conseguiu reunir 79 técnicas básicas para a redução de ansiedade, estas agrupadas em 5 categorias, pensamento positivo, relaxamento, preparação, resignação e concentração. Estas cinco categorias enquadram técnicas de vários modelos teóricos, em particular do cognitivo, do comportamental e ainda do fisiológico. Em 1995, Fletcher, e Spielberg realizaram um estudo com 60 alunos universitários com ansiedade em situações de avaliação, estes alunos foram aleatoriamente distribuídos por um grupo de intervenção de terapia cognitiva, um grupo de terapia emotiva racional de Ellis e finalmente por um grupo de controlo sem terapia. Os resultados com base na aplicação da TAI, da STAI, e ainda de outras medidas de auto-relato, indicaram que tanto a terapia cognitiva como a terapia emotiva racional, apresentaram bons resultados na redução da ansiedade em situações de avaliação, ambos os tratamentos reduziram a ansiedade traço. Na redução da ansiedade traço a terapia cognitiva apresenta melhores resultados contudo a terapia de Ellis parece apresentar resultados eficazes na redução de crenças irreais relacionadas com a ansiedade em situações de avaliação. Nenhuma das duas terapias teve resultados positivos, quer na atitude em relação aos estudos, quer na melhoria dos resultados. Com base na maior simplicidade das técnicas cognitivas quando comparadas com as técnicas da terapia emotiva racional, o autor recomenda a aplicação destas técnicas sugerindo ainda de forma a otimizar a intervenção, uma junção das duas terapias.

Em 1998, Dolezal-Wood, Belar, e Snibbe realizaram um estudo comparativo entre psicoterapia assistida por computador e terapia cognitivo-comportamental em grupo, tendo concluído com base nos resultados recolhidos numa amostra de 109 pacientes, que ambas as

terapias produzem resultados positivos no sentido da redução da sintomatologia ansiosa nos pacientes clínicos, sendo a terapia assistida por computador efectiva e bem aceite pelos pacientes, dispensando, comparando com a terapia cognitivo-comportamental, a presença do psicólogo clínico.

Em 1999, Mathwes e colaboradores realizaram um estudo com o objectivo de investigar a relação entre os processos cognitivos e a ansiedade sentida em situações de avaliação, participaram do estudo 84 alunos do ensino superior, tendo os resultados demonstrado que a ansiedade traço em situações de avaliação relaciona-se com dois factores cognitivos distintos, por um lado a preocupação, por outro, mecanismos de adaptação desadaptativos. Os resultados também permitiram sugerir que o melhor tratamento para a ansiedade face a situações de avaliação deve reflectir uma base cognitiva. Quando os mecanismos de coping desadaptativo estão presentes, o tratamento deve incidir no treino de coping. É também sugerido ao treino da atenção quer para as metacognições como para as dificuldades de coping.

Em 2003, Ergene realizou um estudo com base numa meta-análise de 56 estudos realizados, cujo objectivo foi comprovar a eficácia dos programas de intervenção verificando a redução de ansiedade em situações de avaliação, tendo os resultados obtidos sido muito optimistas. Concluiu que um indivíduo que conclua a intervenção psicoterapêutica tem 74% de possibilidade de ficar melhor do que um qualquer outro indivíduo que não se submeta a qualquer tipo de intervenção, concluiu ainda que o tratamento para a ansiedade em situações de desempenho tem bons resultados na redução da ansiedade nestas mesmas situações, sendo os melhores tratamentos, os cognitivo-comportamentais que conjugam técnicas focadas no «empowerment» do indivíduo, este relacionado como melhoramento de habilidades do próprio. Os melhores resultados apresentados no sentido da redução da ansiedade foram apresentados, quer em programas individuais quer em programas mistos que combinam uma terapêutica individual com uma terapêutica de grupo.

Em 2004, Powell realizou um estudo com 72 médicos estagiário, cuja ansiedade às situações de avaliação estava directamente relacionada com o facto de terem de passar um exame final. Estes estudantes estavam a ser tratados por terem chumbado pelo menos uma vez nestes exames, quer fosse porque apresentavam défices na preparação para os exames, ou porque tinham maus desempenhos na realização dos mesmos, ou ambos. O tratamento a que foram submetidos era de base comportamental, utilizando as técnicas de treino de relaxamento muscular progressivo, dessensibilização sistemática, ensaios comportamentais entre outras. Os resultados apontam um rácio de 93% de sucesso nestes exames, enquanto os alunos ainda estavam em tratamento.

Num outro estudo com uma amostra de 68 professores, Franco, Manãs, Cangas, Moreno e Galleno (2005), confirmaram a eficácia de programas de intervenção pela descida acentuada da

sintomatologia ansiosa, após a aplicação do programa de intervenção, acrescido de uma permanência da ausência de sintomatologia 4 meses após o término da mesma.

Em 2005, Herreras elaborou um programa de intervenção Psicopedagógica composto por 5 fases distintas, pretendendo trabalhar os aspectos fisiológicos, comportamentais e cognitivos da ansiedade de desempenho/testes. A primeira é informativa, o objectivo é dar informação sobre os componentes da ansiedade, bem como fazer um levantamento das situações ansiogénicas, com especial destaque na relação que se estabelece entre ansiedade e desempenho nas situações de avaliação. A segunda fase é constituída pelo relaxamento muscular progressivo de Jacobson, neste programa em particular, foram feitas 5 sessões semanais. Nesta atapa foram explicados os principais objectivos da aplicação desta técnica bem como os benefícios do uso da mesma em casa. A terceira fase tem como objectivo a avaliação da ansiedade bem como delinear técnicas de organização de estudo e trabalho. Na fase seguinte são abordados os pensamentos negativos e a importância de os substituir por pensamentos mais adequados, diminuindo dessa forma a ansiedade sentida, bem como a importância da resolução de problemas académicos, sendo a última sessão informativa e de generalização dos conhecimentos aprendidos. Em 2011, Kaviani, Javaheri, e Hatami realizaram um estudo com uma população não clínica sujeita a uma situação de avaliação, de forma a investigar qual o impacto da terapia de “Mindfulness” na ansiedade. Esta terapia foi realizada em 8 semanas em sessões semanais de 2 horas e meia, com o objectivo de verificar se a terapia é eficaz, tendo concluído que a mesma é eficaz antes, durante, e após a situação stressante neste caso a realização do exame. Os resultados indicaram ainda que a aplicação deste tipo de terapias pode ter bons resultados na promoção do bem-estar em indivíduos em situação de experienciar ansiedade.

Em 2012, Seco e colaboradores referem as seguintes estratégias como as mais indicadas para a ansiedade em situações de avaliação; treino de relaxamento, alteração dos pensamentos negativos, e ainda as questões da preparação para a tarefa, quer antes, como durante a realização da prova. Para antes da prova são apontadas algumas estratégias, que passam pela organização dos métodos de estudo, definição e organização de horários e tarefas, uma boa higiene do sono, a realização de intervalos com alguma regularidade durante a realização do estudo, praticar exercício físico, ter uma boa alimentação e ainda executar exercícios de relaxamento. Durante a prova as estratégias prendem-se com a identificação da causa de stress, a leitura correcta dos enunciados, a atribuição e boa gestão do tempo para cada uma das questões a realizar, seleccionar a melhor forma para responder às questões, estratégias de resolução de problemas, nomeadamente aquando de uma «branca» passar para a questão seguinte, não bloquear e trabalhar a concentração. A intervenção pode ser organizada em volta do estudo antecipado para a realização das provas, planeamento de actividades de lazer mesmo durante alturas de avaliação, não deixando de fazer actividades de prazer entre outras.

Em 2012, Baspinar, Dereboy, e Eskin num estudo realizado com uma amostra de 50 alunos com idades compreendidas entre os 16 e os 22 anos, cujo objectivo foi comprovar a eficácia da dessensibilização sistemática na redução da susceptibilidade à ansiedade em situações de avaliação, comprovaram a eficácia quer das terapias comportamentais bem como das cognitivas, na redução dos componentes cognitivos e fisiológicos da ansiedade em situações de avaliação.

Em Portugal têm sido realizados alguns trabalhos no sentido da redução da ansiedade em situações de avaliação, Baptista e colaboradores (2000) propuseram um modelo cognitivo comportamental de doze sessões estruturadas, cujo objectivo foi trabalhar as competências dos indivíduos relacionados com a avaliação do desempenho, através do ensino de técnicas que permitiram lidar de forma mais optimizada com a ansiedade, bem como melhorar o controlo quando esta se apresentou mais acentuada. Primeiramente foram identificados os pensamentos disfuncionais e a sintomatologia apresentada, para posteriormente se trabalharem as questões da reestruturação cognitiva, o treino de resolução de problemas e a modelagem. Outras questões trabalhadas pelos autores foram o treino da atenção, o desempenho de papéis bem como uma revisão feita aos métodos e hábitos de estudo. Foram avaliados quatro indivíduos, dois adolescentes de 11 e 12 anos, e dois adultos de 23 e 32 anos, que apresentavam sintomatologia ansiosa em relação ao desempenho nos testes, esta ansiedade manifestava-se antes e depois e traduziam-se em dificuldades cognitivas bem como algumas de foro fisiológico como foram as alterações no padrão de sono. Os resultados comprovaram que a intervenção foi eficaz para os adultos e muito eficaz junto dos jovens. No último congresso Nacional da Resapes em 2012, em Aveiro, foram apresentados alguns trabalhos que estão directamente envolvidos com a implementação de programas de redução de stress e ansiedade em situações de avaliação no ensino superior. Em 2012, Almeida apresentou um estudo sobre sessões de gestão de stress e relaxamento para alunos que foi inicialmente implementado no ano de 2008/9, para alunos que mostravam sinais de ansiedade e dificuldades de stress em fase de exames, constituindo este um problema para a obtenção de bons resultados académicos. As sessões tinham uma duração de 60 minutos e um formato semanal organizado para grupos, compostos no máximo por 8 indivíduos. Um programa paralelo foi implementado para os docentes com o formato de 4 sessões semanais durante uma pausa no ano lectivo. Ao nível dos resultados e pela avaliação feita às sessões, os alunos perceberam ganhos em áreas distintas da sua vida, na vida familiar, na vida académica e ainda nas relações com os colegas. A participação dos alunos de forma prolongada no tempo traduziu-se numa melhor qualidade de vida e consecutivamente num impacto positivo nas notas. Os autores Pinto e colaboradores (2012) apresentaram um programa de “Mindfulness” enquadrado numa investigação mais abrangente que estuda a eficácias da técnica para a redução da ansiedade em situações de avaliação. Enquanto técnica de auto-regulação do próprio organismo, permite a promoção do bem-estar físico e emocional do indivíduo, através do relaxamento e da diminuição de cognições indutoras de ansiedade e da focalização da atenção, reduzindo a ansiedade aos exames. Posteriormente a intervenção deve ser composta por três

linhas orientadoras, numa primeira abordagem a introdução à psicoeducação, onde são explicados os fundamentos básicos da ansiedade bem como o racional do problema, seguidamente uma fase onde são trabalhadas as questões que estão directamente relacionadas com as questões do desempenho e áreas a serem trabalhadas bem como as técnicas subjacentes, e numa fase posterior as questões da manutenção e da generalização do que foi aprendido.

Apresentamos de forma resumida o resumo de algumas das intervenções dos estudos apresentados:

<b>Autores e nº sessões</b>	<b>Técnicas.</b>
(Dolezal-Wood et al., 1998)	Psicoterapia assistida por computador.
(Baptista et al., 2000). 12 Sessões estruturadas	Identificação dos pensamentos disfuncionais e da sintomatologia apresentada, reestruturação cognitiva, treino de resolução de problemas e a modelagem, o treino da atenção, o desempenho de papéis e uma revisão feita aos métodos e hábitos de estudo.
(Herrerias, 2005) 5 fases distintas	1ª-Fase informativa. 2ª-Fase treino relaxamento muscular de Jacobson. 3ª-Avaliação ansiedade e organização técnicas de estudo. 4ª-Intervenção nos pensamentos negativos. 5ª-Generalização.
(Franco et al., 2005; Kaviani et al., 2011). 8 Semanas em sessões semanais de 2 horas	Mindfulness.
(Seco et al., 2012)	Antes e durante a prova - Treino de relaxamento, alteração dos pensamentos negativos, preparação para a tarefa. Antes da prova - organização e definição dos métodos de estudo, horários e tarefas, uma boa higiene do sono, a realização de intervalos com alguma regularidade durante a realização do estudo, praticar exercício físico, ter uma boa alimentação e ainda executar exercícios de relaxamento. Durante a prova - identificar a causa de stress, a leitura correcta dos enunciados, a atribuição e boa gestão do tempo para cada uma das questões a realizar, seleccionar a melhor forma para responder às questões, estratégias de resolução de problemas.
Almeida (2012). As sessões tinham uma duração de 60 minutos e num formato semanal organizado para grupos compostos no máximo por 8 indivíduos.	Sessões de gestão de stress e relaxamento.
(Pinto et al., 2012).	Mindfulness- técnica para a redução da ansiedade. 1ª Fase – Psicoeducação. 2ª Fase - Questões a serem trabalhadas na área do desempenho. 3ª Fase – Generalização.



Quadro I- Resumo de algumas das principais intervenções Psicoterapêuticas realizadas, com o objectivo da redução de ansiedade em situação de avaliação e que foram colocadas em prática nos estudos apresentados.

### Avaliação e Intervenção

Em 2005, Mulvenon, Steggman, e Ritter referem que a importância da avaliação prende-se directamente com a forma como a própria avaliação do desempenho é implementada nas escolas e do impacto não só nos resultados, como também no estado psicológico dos alunos, estes demonstrando grande parte das vezes stress associado ao desempenho, ansiedade e mesmo doença.

Alguns dos principais primeiros testes desenvolvidos para medir a ansiedade em situações de avaliação a serem utilizados foram: (a) TAQ - Test Anxiety Questionnaire (Harper, 1974); (b) TASC - Test Anxiety Scale for children (Sarason, Davidson, Lightthall, Waite, & Ruebush, 1960); (c) TAS - Test Anxiety Scale (Sarason, & Ganzer, 1963); (d) AAT - Achievement Anxiety Test (Alpert, & Haber, 1960). Outros mais recentes são: (a) TAI - Test Anxiety Inventory (Ware, Galassi, & Harris, 2007); e a STAI-C; (b) RTT - Reactions to Tests (Sarason, 1984); (c) STABS - Suinn Test Anxiety Behavior Scale (Suinn, 1969); (d) RTA - Revised Test Anxiety Scale (Benson, & El-Zahhar, 2009); (e) MASC - Multidimensional Anxiety Scale for Children (March, et al., 1999); EAE-J – (Arsénio, & Batista, 2001); QAT - Questionário de ansiedade face aos testes (Rosário, & Soares, 2004); e ainda tarefas de discriminação como o Stroop, (Hernández-Pozo, 2008).

No quadro que se segue apontam-se as principais propriedades psicométricas de algumas das principais medidas mais recentes utilizadas para medir a ansiedade, em situações de avaliação.

Nome da medida	O que medem	Características	Qualidades psicométricas
Test Anxiety Inventory «TAI».	Mede sintomas de ansiedade antes, durante e depois de um teste ou prova.	Comporta duas escalas que medem a preocupação e a emocionalidade (9). Vinte itens (2); (3).	Alfa de cronbach para a versão espanhola é de .89 (1); e .80-.95 (3). Valores de confiança teste re-teste aos 90 dias de .85 (2). Estabilidade temporal a uma semana, teste re-teste apresenta correlação de .58, a um mês de .62 e a ano de .47.(5); (9); (11). Consistência interna de vários estudos entre .78 e .93 (5); (9); (11).

TAI-G Versão alemã.	Ansiedade em situação de avaliação.	Quatro dimensões (emocionalidade, preocupação, interferência e falta de confiança) (4).	Coefficientes alfa entre .80 - .90 para as quatro subescalas (4).
TAI - versão curta, 5 itens.	Ansiedade em situação de avaliação (8).	Adolescentes (8) 5 itens.	Confiança .86 e boas evidências de validade (8).
Reactions to Tests «RTT».	Ansiedade aos testes.	Modelo de 4 factores (1). Preocupação, tensão, pensamentos irrelevantes para a tarefa, e sintomas físicos.	.91 (1).
Suinn Test Anxiety Behavior Scale «STABS».	Avalia as características situacionais da ansiedade em situação de avaliação (10).	Conjunto de frases que constituem conjunto de situações que podem provocar ansiedade em situação de avaliação (10).	Somente dois coeficientes mostraram significância estatística, pouca variância entre constructos foi obtida (12).
Revised Test Anxiety Scale «TAS-R».	Ansiedade aos testes.	Modelo de 4 factores. «Tensão, pensamentos irrelevantes para a tarefa, tensão e sintomas físicos» (1).	Valores entre .81 - .89 com .91 para a escala total (1).
Fridban Scale of test anxiety «FTA».	Ansiedade aos testes.	Escala de 23 itens. Trêsdimensões. -Derrogação social; activação filológica e obstrução cognitiva (6).	Para as três escalas foram apresentados um coeficiente alfa de .93., .88., .94 respectivamente (6).
Cognitive Test anxiety «CTAS» versão espanhola.	Cognição na Ansiedade em situações de avaliação (7).	Análise factorial exploratória mostrou uma estrutura interna de dois factores (7).	Consistência interna forte.91, e estabilidade teste re-teste entre .88 e .94 (7).

Quadro II - Autores dos estudos realizados que apresentaram alguns dos principais resultados psicométricos usados em questionários de auto relato, para avaliação da ansiedade em situação e avaliação; (1) (Hagtvet, & Benson, 1997); (2) (Avero, & Cravo, 2000); (3) (Head, & Lindaey, 1983); (4) (Keith, Hodapp, Schermelleh-Engel, & Moosbrugger, 2003); (5) (Egloff, Schwerdtfeger, & Schmukle, 2005); (6) (Sawyer, & Hollis-Sawyer, 2005); (7) (Furlan, Cassady, & Pérez, 2009); (8) (Marszalek, 2009); (9) (Taylor, & Deane, 2002); (10) (Bedell, & Marlowe, 1995); (11) (Thyer, & Papsdorf, 1982); (12) (Saigh, & Mukalid, 1983).

Com base na recolha da informação que um bom protocolo de avaliação nos permite recolher, e de forma a avaliar correctamente o estado ansioso em situações de avaliação em que o individuo se encontra, torna-se importante criar estratégias que possam junto dos mesmos diminuir o grau de ansiedade sentida bem como potenciar o aumento dos resultados obtidos. Desta forma em 1995, Alport refere no que concerne os modelos de intervenção que, são vários os modelos teóricos usados para a intervenção na ansiedade em situações de avaliação, refere ainda que os tratamentos que incluem um pacote combinado de terapia cognitivo, dessensibilização sistemática e aconselhamento nos métodos de estudo, estão positivamente correlacionados com redução da ansiedade e melhoria nos resultados obtidos. Refere o autor que somente terapia cognitiva, com base em dez estudos realizados, permite baixar a ansiedade em situações de avaliação em cada 9 de dez indivíduos, contudo somente em 2 destes estudos ficou

comprovado um aumento nos resultados obtidos. O autor refere que a terapia cognitiva por si só, oferece evidências de reduzir a ansiedade em situações de avaliação, contudo quando combinado com outros componentes o efeito é mais forte, nomeadamente quando realizada conjuntamente com dessensibilização sistemática. Em 1995, Fletcher, e Spielberg referem contudo que a dessensibilização sistemática embora tenha sido usada mais do que qualquer outro procedimento, é efectivo na redução da ansiedade em situação de avaliação contudo pouco eficaz na melhoria das notas ou dos resultados conseguidos pelos alunos aquando da realização das tarefas, sendo que este facto pode estar directamente relacionado com a questão da dessensibilização estar mais relacionada com a componente emocional da ansiedade e o aumento das notas com a componente mais cognitiva, particularmente a preocupação. Desta forma surgem as terapias cognitivas comportamentais, com o objectivo de reduzir a ansiedade e potenciar os resultados. Em 1995, Parker e colaboradores introduziram uma ideia nova no tratamento da ansiedade em situações de avaliação, esta está directamente relacionada com as técnicas do Biofeedback. Referem os autores que para a redução da ansiedade traço e da ansiedade em situações de avaliação, a dessensibilização assistida cognitivamente pelo biofeedback, bem como a dessensibilização sistemática são mais eficazes do que a dessensibilização assistida por biofeedback. A dessensibilização ajudada pelo biofeedback por si não se mostrou eficaz na redução da ansiedade em situações de avaliação, contudo quando combinada com estratégias cognitivas mostrou ser útil para a redução da mesma ansiedade. Estes resultados permitem concluir que quer o relaxamento muscular, como o coping cognitivo produzem pistas que os estudantes usam na dessensibilização, para reduzir a ansiedade face a um estímulo considerado aversivo. Na década de 90, os principais tratamentos para a ansiedade em situações de avaliação estavam relacionados com as terapias cognitivas e com a dessensibilização e treino de competências de estudo usadas em separado ou conjuntamente com as técnicas cognitivas (Vagg, & Spielberg, 1995). Referem os autores que os tratamentos mais cognitivos são mais eficazes para a redução da ansiedade em situações de avaliação do que os tratamentos com enfoque mais emotivo. São postulados como os melhores tratamentos os que incluem uma componente cognitiva conjuntamente com a emotiva e onde é dada uma oportunidade aos estudantes de discutirem os aprendizados. É ainda reforçada a ideia de que as melhores intervenções, para a redução de ansiedade em situações de avaliação são em grupo e não em formato individual, uma vez que todos os participantes são estimulados a experimentar as novas técnicas aprendidas no sentido da redução de ansiedade, não só durante os exames mas também noutras situações sociais. É ainda feita uma ressalva pelos autores no sentido de alertar que a intervenção em grupo, que não aborde as questões da redução da ansiedade durante os testes, bem como formas de melhorar o estudo e técnicas para melhor fazer face aos exames, não é normalmente uma intervenção com bons resultados.

São várias as técnicas usadas para a intervenção na ansiedade em situações de avaliação, alguns autores (Algaze, 1995; Gonzalez, 1995) apontam como tratamentos usados para o tratamento da ansiedade em situações de avaliação, uma panóplia de estratégias,

dessensibilização sistemática, treino de manuseamento da ansiedade, treino de relaxamento, dessensibilização vicariante, terapia implosiva, terapia cognitivo comportamental, e tratamento assistido por computador, um outro autor Zeidner (1998), aponta várias orientações para o tratamento, bem como modelos terapêuticos e técnicas.

Em 1995, Alzeid refere que embora a dessensibilização sistemática tenha sido largamente usada como tratamento para a intervenção junto da ansiedade em situações de avaliação, quando usada por si só, apresenta poucas evidências de efectividade. Contudo conjuntamente com técnicas de estudo tem provado ser eficaz não só na redução da ansiedade às situações de avaliação como também na melhoria dos resultados obtidos.

O quadro III está construído ao longo de um continuum, numa extremidade as técnicas comportamentais e no meio as técnicas integrativas e no outro as cognitivas.

Orientação para tratamento	Modelos terapêuticos	Técnicas
Foco na emoção	Técnicas comportamentais	Indução de ansiedade. Biofeedback. Relaxamento. Dessensibilização sistemática. Treino gestão da ansiedade.
	Terapias integrativas	Modelagem. Modificação cognitivo-comportamental. Treino inoculação de stress. Treino da atenção.
Foco na cognição	Terapias cognitivas	Reestruturação cognitiva.
Foco nas competências		Treino competências de estudo

Quadro III- Principais orientações, modelos e técnicas da ansiedade em situação de avaliação.

Indicamos as principais técnicas comportamentais bem como, o racional para cada uma delas. As principais técnicas comportamentais, empiricamente validadas, têm como objectivo reduzir a activação e as reacções emocionais mais exageradas/elevadas dos indivíduos, quando estes se encontram numa situação de stress devido às situações de avaliação. A literatura científica com base comportamental afirma que a activação é uma das principais características dos indivíduos com ansiedade aos testes, devendo ser o principal foco da sua intervenção, a redução da mesma.

As diferentes técnicas comportamentais postulam: (a) a indução da ansiedade tem como principal objectivo reduzir a ansiedade em situações de avaliação apresentando ao indivíduo estímulos ansiosos relacionados com o tema até que estes deixem de provocar ansiedade; (b) o biofeedback com base em determinados instrumentos de leitura de determinados processos fisiológicos, assenta na ideia de que estes resultados são entregues de forma continuada e imediata ao indivíduo, facilitando por parte do mesmo a sua compreensão e posterior regulação

por parte do cérebro; (c) o treino de relaxamento tem como objectivo reduzir a ansiedade através de técnicas de relaxamento, que têm como objectivo a desactivação do sistema fisiológico, este pode ser constituído por várias técnicas e o principal objectivo é fazer com que o indivíduo aprenda a fazer por si o relaxamento, monitorizando-se de forma a antecipar o início da activação fisiológica, são vários os treinos de relaxamento entre eles, os exercícios de respiração abdominal, o relaxamento progressivo muscular «este dos mais efectivos», relaxamento controlado por uma palavra-chave e o relaxamento como autocontrolo; (d) a dessensibilização sistemática assume que a ansiedade é consequência de um condicionamento clássico a uma situação de avaliação cujo resultado foi negativo propõe que se possa inibir o excesso de activação fisiológica causado pela presença de um estímulo aversivo, com a presença simultânea de um estímulo de conteúdo oposto, normalmente usa as técnicas de relaxamento; (e) o treino na gestão da ansiedade, ensina aos indivíduos a controlar a activação fisiológica aquando da ansiedade em situações de avaliação, antecipando as pistas desta activação, esta utilizada para dar início ao relaxamento e consequente desactivação, este treino é constituído por várias sessões onde são abordados, o racional e o treino de relaxamento, ensino controlo da activação, treino de pistas discriminativas, autocontrolo aprendido e generalização; e ainda de forma mais integrativa (f) a modelagem, que tem por base a ideia de que podem ser copiados comportamentos de sucesso de outros indivíduos no sentido da diminuição da ansiedade em situações de avaliação, Zeidner (1998).

As principais técnicas cognitivas, empiricamente validadas, têm como objectivo complementar uma lacuna nas intervenções mais cognitivas que de alguma forma diminuam a activação fisiológica mas não justificavam o baixo desempenho escolar dos indivíduos, postulam que os processos cognitivos fazem a mediação entre as respostas emocionais e comportamentais numa situação de stress consequência da ansiedade em situações de avaliação. Têm como principal objectivo diminuir a preocupação e um padrão de pensamentos disfuncionais em relação às questões do desempenho, particularmente nas situações de ansiedade em situações de avaliação.

As diferentes técnicas cognitivas postulam: (a) o treino cognitivo da atenção, redirecciona a atenção para o pensamento focado na tarefa, inibindo pensamentos irrelevantes, bem como preocupação desnecessária, é postulado pelo modelo cognitivo da atenção que o desempenho é menor quando o foco da atenção é múltiplo bem como quando os processos cognitivos ficam sobrecarregados com a preocupação excessiva; (b) a reestruturação cognitiva baseia-se na premissa de que a ansiedade em situações de avaliação tem por base padrões de pensamento irracional, é ensinado ao indivíduo a reconhecer, mudar e questionar crenças irracionais, bem como a mudar pensamentos desadaptativos e irracionais por outros mais adaptativos e mais funcionais, postula ainda que a ansiedade tem um impacto negativo no desempenho mediado por reacções emocionais negativas; (c) modificação cognitiva comportamental é composta por

técnicas comportamentais e cognitivas, as suas sessões abordam as temáticas da conceptualização e educação, aquisição e treino de competências, treino de *insight*, treino de competências de relaxamento auto afirmações, imagética, auto-eficácia e de generalização; (d) o treino de inoculação de stress grande parte das vezes usado conjuntamente com a modificação cognitivo-comportamental é principalmente usado em situações em que a ansiedade em situações de avaliação não se manifestou ainda no seu expoente máximo, e tem como principio a ideia de que a resistência de um individuo a uma situação de stress de desempenho pode ser melhorado se o estímulo que provoca esse stress é suficientemente forte para despertar as defesas do individuo mas não tão forte que as supere, alguns pontos abordados são a imagética e o treino da atenção focalizada, esquemas de trabalho e gestão de tempo; por último (e) o treino de competências de estudo, tem como principal objectivo potenciar o aproveitamento escolar e melhorar as técnicas de realização dos testes, assumindo que um melhoramento nestas técnicas poderá ter um impacto directo no desempenho escolar dos alunos bem como uma diminuição na preocupação sobre a inadequada preparação para os mesmos, Zeidner (1998).

Em 2011, Kaviani e colaboradores referem que a realização dos testes no contexto escolar devia ser considerada como mais um dos elementos de avaliação e não somente o momento de avaliação, fazendo isto com que aumente a ansiedade junto dos estudantes, esta directamente relacionada com as questões da obrigatoriedade de tirar boas notas, para que o desempenho seja bom. O efeito é na maioria das vezes o oposto, acabando os alunos por mostrar resultados mais baixos do que os que seriam de esperar. Actualmente a importância dos estudos prende-se com a emergência social da realização de testes e do impacto que estes têm nas diferentes fases da vida do indivíduo, este cada vez mais consciente da importância de ter bons resultados, Zeidner (1998).

## CONCLUSÃO

Podemos com base nos estudos apresentados, inferir que a ansiedade em situações de avaliação está de forma negativa directamente relacionada com baixa auto-estima e auto-conceito, metacognições sobre a falta de habilidades, medo de poder ser avaliado pelos outros de forma negativa, dificuldades em focalizar a atenção, distorções cognitivas, tríade cognitiva, evitamento da tarefa, pouca orientação para os objectivos e ainda técnicas incorrectas de estudo. Concluimos que a ansiedade traço, bem como a dificuldade da tarefa influenciam a ansiedade estado, não acontecendo o inverso, e que são os indivíduos do género feminino com pouca orientação para os objectivos e perfeccionismo desadaptativo que sofrem mais deste tipo de ansiedade face às situações de avaliação. Opostamente um auto-conceito mais elevado, boas crenças de si, um suporte mais activo por parte dos colegas de estudo, podem estar na base de

menor ansiedade às situações de avaliação, e conseqüentemente melhores resultados na avaliação. Os estudos permitiram ainda verificar que os indivíduos com a ansiedade alta a situações de avaliação respondem de forma mais rápida e mais eficaz quando lhes é exigido de forma sequencial a realização da tarefa. As conclusões dos principais estudos apresentados, no que respeita as diferentes intervenções psicoterapêuticas permitem-nos concluir que as técnicas cognitivas comportamentais bem como as técnicas assistidas por computador são eficazes na redução da ansiedade em situações de avaliação. Os programas de intervenção propostos, têm como objectivo a redução da sintomatologia ansiosa provocada pela antecipação de uma situação de avaliação, na base destes programas são organizadas sessões de psico-educação, de treino muscular, de intervenção nas distorções cognitivas, treino de resolução de problemas, modelagem, treino da atenção, treino de *coping* e ainda desempenho de papéis. As sessões de intervenção terminam com a generalização cujo principal objectivo é aplicar as técnicas aprendidas nos mais diversos contextos de avaliação, cujo principal objectivo é o da redução da ansiedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Akca, F. (2011). The relationship between test anxiety and learned helplessness. *Social Behavioral and Personality*, 39, 101 - 112.

Algaze, B. (1995). Cognitive therapy, study counseling and systematic desensitization in the treatment of test anxiety. In C. D. Spielberg, & P. R. Vagg, (Eds.), *Test anxiety, theory, assessment, and treatment*. USA: Taylor & Francis.

Almeida (2012). Grupos de gestão de Stress e relaxamento no IST: Uma abordagem gestáltica. In Vieira, D., Ferreira, A., Fernandes, C., Magalhães, C., Ardions, I., et al. (Eds). *II Congresso Nacional da RESAPES-AP. Apoio Psicológico no ensino superior: Um olhar sobre o futuro* (pp. 60 - 70). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alpert, R., & Haber, R, N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 6, 207 - 215.

American Psychiatric Association. (2002). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*, 4ª ed. Revista. Lisboa: Climepsi editores.

Anderson, S., & Sauser, W. (1995). Measurement of Test anxiety: An overview. In C. D. Spielberg, & P. R. Vagg, (Eds.), *Test anxiety, theory, assessment, and treatment*. USA: Taylor & Francis.

Anton, W., & Lillibridge, M. (1995). Case studies of tests-anxious students. In C. D. Spielberg, & P. R. Vagg, (Eds.), *Test anxiety, theory, assessment, and treatment*. USA: Taylor & Francis.

Ashcraft, M., & Kirk, E. (2001). The relationship among working memory, math anxiety, and performance. *Journal of Experimental Psychology*, 130, 224 - 237.

Avero, P., & Calvo, M. (2000). Test anxiety and ego-threatening Stress: over- (and under-) estimation of emotional reactivity. *Anxiety, Stress and Coping*, 13, 143 - 164.

Ball, S. (1995). Anxiety and test performance. In C. D. Spielberg, & P. R. Vagg, (Eds.), *Test anxiety, theory, assessment, and treatment*. USA: Taylor & Francis.

Baptista, A., Pereira, A., Carvalho, M., Lory, F., & Santos, R. (2000). Aprender a lidar com as dificuldades emocionais. O centro de Aconselhamento para estudantes. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Barret, P. (1998). Evaluation of Cognitive-Behavioural groups treatments for childhood anxiety disorder. *Journals of Clinic Child Psychology*, 27, 159 -168.

Baspinar, C., Deroboy, C., & Eskin, M. (2012). Comparison of the effectiveness of cognitive restructuring and systematic desensibilization in reducing high-stakes test anxiety. *Turkish Journal of Psychiatry*, 23, 9 - 17.

Bedell, J., & Marlowe, H. (1995). An evaluation of Test anxiety scales: Convergent, divergent and predictive validity In C. D. Spielberg, & P. R. Vagg, (Eds.), *Test anxiety, theory, assessment, and treatment*. USA: Taylor & Francis.

Beggs, C., Shields, D., & Goodin, H. (2011). Using guided reflection to reduce test anxiety in nursing students. *Journal of Holistic Nursing*, 29, 140 - 147.

Benson, J., & El-Zahhar, N. (2009). Further refinement and validation of the revised test anxiety scale. *Structural Equation Model: a Multidisciplinary Journal*, 1, 203 - 221.

Berk, R., & Nanda, J. (2006). A randomized trial of humor effects on test anxiety and test performance. *Humor*, 19, 425 - 454.

Bersteisn, G., & Borchardt, C. (1991). Anxiety Disorders of Childhood and adolescence. A critical review. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30, 519 - 532.

Bodas, J., & Ollendick, T. (2005). Test anxiety: a cross cultural perspective. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8, 1.

Bodas, J., Ollendick, T., & Sovani, A. (2008). Test anxiety in Indian Children. A cross-cultural perspective. *Anxiety, Stress, & Coping*, 21, 387 - 404.

Boylacioglu, N., & Kucuk, L. (2011). Irrational beliefs and test anxiety in Turkish school adolescents. *The Journal of School Nursing*, 27, 447 - 454.

Brow, L., Forman, E., Herbert, J., Hoffman, K., Yuen, E., & Goetter, E. (2011). A randomized controlled Trial of acceptance-Based behavior therapy and cognitive therapy for test anxiety: A pilot Study. *Behavior Modification*, 35, 31- 53.

Carvalho, M., Baptista, A., Gonçalves, C., Ressureição, L., & Dias Ferreira, P. (2006). Enviesamentos da atenção relacionados com a ansiedade às avaliações em crianças. In Associação Portuguesa de Psicologia (Eds.), *Actas do VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, Vol. VII (pp. 119 – 129). Lisboa: APP.

Cassady, J. (2004). The impact of cognitive test anxiety on text comprehension and recall in the absence of external evaluative pressure. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 311 - 325.

Cassady, J., & Johnson, R. (2001). Cognitive test anxiety and Academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270 - 295.

Cassady, J., Mohammed, A., & Mathieu, L. (2004). Cross-cultural differences in test perceptions, women in Kuwait and the United States. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 35, 713 - 718.

Chapell, M., Blanding, B., Takahashi, M., Silverstein, M., Newman, B., & Aaron, G., & et al (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 97, 268 - 274.

Contreras, F., Espinosa, J., Esguerra, G., Haikal, A., Polania, A., & Rodriguez, A. (2005). Autoeficácia, ansiedad y rendimiento académico en adolescents. *Perspectivas em Psicologia*, 1, 183 - 194.

Deffenbacher, J. L. (1986). Cognitive and physiological components of test anxiety in real life exams. *Cognitive Therapy and Research*, 10, 635 - 644.

Devine, A., Fawcett, K., Szucs, D., & Dowker, A. (2012). Gender differences in mathematics anxiety and relation to mathematics performance while controlling for test anxiety. *Behavior Brain Functioning*, 9, 8 - 33.

Dias, C., Cruz, J., & Fonseca, A. (2009). Emoções, Stress, ansiedade e coping: estudo qualitativo com atletas de elite. *Revista Portuguesa de Ciência Desportiva*, 9, 9 - 23.

Dolezal-Wood, S., Belar, C., & Snibbe, J. (1998). A comparison of Computer-assisted Psychotherapy and Cognitive-Behavioral Therapy in groups. *Journal of Clinical Psychology, 5*, 103 - 115.

Donaldson, S. (2002). Strategies for managing evaluation anxiety: Toward a Psychology of program evaluation. *American Journal of Evaluation, 23*, 261 - 273.

Doron, J., Stephan, Y., Maioano, C., & Scanff, C. (2011). Motivational predictors of coping with academic examination. *Journal of Social Psychology, 151*, 87 - 104.

Dundas, I., Anderssen, N., Wormnes, B., & Hauge, H. (2009). Exploring client contribution in a cognitive intervention for test anxiety. *Counseling and Psychotherapy Research, 9*, 86 - 92.

Dutke, S., & Stöber, J. (2001). Test anxiety, working memory and cognitive performance, supportive effects of sequential demands. *Cognition and Emotion, 15*, 381 - 389.

Egloff, B., schwerdtfeber, A., & Schmukle, S. (2005). Temporal stability of the implicit association test-anxiety. *Journal of Personality Assessment, 84*, 82 - 88.

Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction, a meta-analysis. *School Psychology International, 24*, 313 - 328.

Eum, K., & Rice, K. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress, & Coping, 24*, 167 - 178.

Fernandez-Castillo, A. (2009). Ansiedade durante pruebas de evaluation académica: influencia de la cantidad de sueno y la agressividad. *Salud Mental, 32*, 479 - 486.

Fletcher, T., & Spielberg, C. (1995). Comparison of cognitive therapy and rational-emotive therapy in the treatment of test anxiety. In C. D. Spielberg, & P. R. Vagg, (Eds.), *Test anxiety, theory, assessment, and treatment*. USA: Taylor & Francis.

Franco, Manãs, Cangas, Moreno & Galleno (2010). Reduces Teacher's Psychological Distress through a Mindfulness Training program. *The Spanish Journal of Psychology, 13*, 655 - 666.

Furlan, L., Cassady, J., & Pérez, E. (2009). Adapting the cognitive test anxiety scale for use with Argentinean university students. *International Journal of Testing, 9*, 3 - 19.

Furlan, L., Rosas, J., Piemontesi, S., & Illbe, A. (2009). Estrategias de aprendizagem y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitários. *Pensamiento Psicológico*, 5, 117 - 124.

Geogh, E., & French, C. (2001). Test anxiety, evaluative Stress, and susceptibility to distraction from threat. *European Journal of Personality*, 15, 123 - 141.

Gonzalez, H. (1995). Systematic Desensibilization, study skills counseling, and anxiety-coping training in the treatment of test anxiety. In C. D. Spielberg, & P. R. Vagg, (Eds.), *Test anxiety, theory, assessment, and treatment*. USA: Taylor & Francis.

Graziani, P. (2005). *Ansiedade e perturbações da ansiedade*. Lisboa: Climepsi.

Hadwin, J., Field, A. (2010). An Introduction to the study of Information processing biases in childhood anxiety: Theoretical and methodological issues. In J. A. Hadwin, & A. P. Field (Eds.), *Information processing biases and anxiety*. West Sussex: Wiley-Blackwell.

Hagtvet, K. (1985). Sex differences in Test anxiety in terms of the worry-Emotionality distinction. *School Psychology International*, 6, 195 - 203.

Hagtvet, K., & Benson, J. (1997). The motive to avoid failure and test anxiety responses: empirical support for integration of two research traditions. *Anxiety, Stress, and Coping*, 10, 35 - 57.

Han, D., Park, H., Kee, B., Na, C., Na, D., & Zaichkowsky, L. (2011). Performance enhancement with low Stress and anxiety modulated by cognitive flexibility. *Psychiatry Investigation*, 8, 221- 226.

Harper, F. (1974). The comparative validity of the Mandler-Sarason Test anxiety questionnaire and the achievement Anxiety test. *Educational and Psychological Measurement*, 4, 961 - 966.

Head, L., & Lindsay, J. (1983). The effects of trait anxiety and test difficulty on undergraduate's state anxiety. *Journal of Psychology*, 113, 189 - 193.

Hembree, R. (1988). Correlates, Causes, Effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 47 - 77.

Hernández-Pozo, M., Alvarez, O., Contreras, V., & Resendiz, S. (2008). Desempeño académico de universitários en relación com ansiedad. *Acta Colombiana de Psicología*, *11*, 13 - 23.

Herreras, E. (2005). Ansiedade ante los exámenes: evaluación e intervención psicopedagógica. *Educere*, *9*, 553 - 558.

Hill, K. T., & Wigfield, A. (1984). Test anxiety: A major educational problem and what can be done about it. *Elementary School Journal*, *85*, 105 - 126.

Jadue, G. (2001). Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*, *27*, 111 - 118.

Kapitanoff, S. (2009). Collaborative testing, cognitive and interpersonal processes related to enhanced test performance. *Active Learning in Higher Education*, *19*, 56 - 70.

Kashani, J., & Orvaschel, H. (1990). A Community study of anxiety in children and adolescent. *American Journal of Psychiatry*, *147*, 313 - 318.

Kaviani, H., Javaheri, F., Hatami, N. (2011). Mindfulness-based Cognitive Therapy (MBCT) reduces Depression and Anxiety induced by real stressful Setting in Non Clinical Population. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *11*, 285 - 296.

Keith, N., Hodapp, V., Schermelleh-Engel, k., & Moosbrugger, H. (2003). Cross-sectional and longitudinal confirmatory factor models for the German test anxiety inventory: a construct validation. *Anxiety, Stress & Coping*, *16*, 251 - 270.

Keogh, E., Bond, F., French, C., Richards, A., & Davis, R. (2004). Test anxiety, susceptibility to distraction and examination performance. *Anxiety, Stress, and Coping*, *17*, 241 - 252.

King, N. J., & Ollendick, T. H. (1989). Children's anxiety and phobic disorders in school settings: classification, assessment and interventions issues. *Review of Educational Research*, *4*, 431 - 470.

King, N., Mietz, A., Tinney, L., & Ollendick, T. (1995). Psychopathology and cognition in adolescents experiencing severe test anxiety. *Journal of Clinical Child Psychology*, *24*, 49 - 54.

Kofman, O., Meiran, N., Greenberg, E., Balas, M., & Cohen, H. (2006). Enhanced performance on executive functions associated with examination Stress. Evidence from task-switching and Stroop paradigms. *Cognition and Emotion*, *20*, 577 - 595.

Kondo, D. (1997). Strategies for coping with test anxiety. *Anxiety Stress, & Coping*, *10*, 203 - 215.

Kurosawa, C., & Harackiewicz, J. (1995). Text anxiety, Self-awareness, and cognitive interference: A process analysis. *Journal of Personality*, *63*, 4.

Lang, J., & Lang, J. (2010). Priming competence diminishes the link between cognitive test anxiety and test performance, implications for the interpretation of test scores. *Psychological Science*, *21*, 811 - 819.

Levitan, M., Rangé, B., Nardi, A. (2008). As habilidades sociais na agorafobia e fobia social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *24*, 95 - 100.

Lipnevich, A., MacCann, C., Bertling, J., Naemi, B., & Roberts, R. (2012). Emotional reactions toward scholl situations, relationship with academic outcomes. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *30*, 387 - 401.

Loos, H. (2004). Ansiedade e aprendizagem: Um estudo com díades resolvendo problemas algébricos. *Estudos de Psicologia*, *9*, 563 - 573.

Luther, M., & Stiftungen, F. (2004). Dimensions of test anxiety: relations to ways of coping with pre-exam anxiety and uncertainty. *Anxiety, Stress, and Coping*, *17*, 213 - 226.

Macguire, D. P., Mitic, W., & Neumann, B. (1987). Perceived Stress in adolescents: What normal teenagers worry about. *Canada's Mental Health*, *35*, 2 - 5.

Macias-Martín, D., & Hernández-Pozo, M. (2008). Indicadores conductuales de ansiedad escolar en bachilleres en función de sus calificaciones e nun examen de matemáticas. *University Psychology*, *7*, 767 - 785.

Mandler, G., & Sarason, S. B. (1952). A study of anxiety and learning. *Journal of abnormal and social Psychology*, *47*, 166 - 173.

March, J., Conners, C., Arnold, G., Epstein, J., Parker, J., & et al., (1999). The multidimensional Anxiety scale: confirmatory factor analysis in a pediatric ADHD sample. *Journal of Attentional Disorders*, 3, 85 - 89.

Marchetti, A., McGlynn, F., & Patterson, A. (1977). Effect of cue-controlled relaxation, a placebo treatment, and no treatment on changes in self-reported and psychophysiological indices of test anxiety among college students. *Behavior Modification*, 1, 47 - 72.

Marszalek, J. (2009): Validation of a TAI short form with an adolescent sample. *The Journal of General Psychology*, 136, 333 - 349.

Mathews, M., & Mackintosh, B. (1998). A cognitive Model of selective Processing in anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 22, 539 - 560.

Matthews, G., Hillyard, E., & Campbell, S. (1999). Metacognition and maladaptive coping as component of test anxiety. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 6, 111 - 125.

Minor, S., & Gold, S. (1985). Worry and emotionality components of test anxiety. *Journal of Personality Assessment*, 49, 82 - 85.

Mulvenon, S., Stegman, C., & Ritter, G. (2005). Test anxiety: a multifaceted study on the perceptions of teachers, principals, counselors, students, and parents. *International Journal of Testing*, 5, 37 - 61.

Ng, E., & Lee, K. (2010). Children's task performance under Stress and non-stress conditions: A task of the processing sufficiency theory. *Cognition and Emotion*, 24, 1229 -1238.

Owens, M., Stevenson, J., & Hadwin, J. (2012). Anxiety and depression in academic performance: an exploration of the mediating factors of worry and working memory. *School Psychology International*, 33, 433 - 449.

Ping, L., Subramaniam, K., & Krishnaswamy, S. (2008). Test anxiety: state, trait and relationship with exam satisfaction. *Malaysian Journal of Medical Sciences*, 15, 18 - 23.

Pinto, A., Pinto-Gouveia, J., & Gregório, S. (2012). A prática do Mindfulness num programa breve de ajuda para estudantes que têm ansiedade a exames. In Vieira, D., Ferreira, A., Fernandes, C., Magalhães, C., Ardions, I., et al., (Eds). *II Congresso Nacional da RESAPES-AP*.



*Apoio Psicológico no ensino superior: Um olhar sobre o futuro* (pp. 282 - 289). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Powell, D. (2004). Behavioral treatment of debilitating test anxiety among medical students. *Journal of Clinical Psychology*, 60, 853 - 865.

Putwain, D. (2005). Researching academic Stress and anxiety in students: some methodological considerations. *British Educational Research Journal*, 2, 207 - 219.

Putwain, D. (2007). Test anxiety in UK schoolchildren: Prevalence and demographic patterns. *British Journal of Education*, 77, 579 - 593.

Putwain, D. (2009). Situated and contextual features of test anxiety in the UK adolescent students. *School Psychology International*, 30, 56 - 74.

Putwain, D., Connors, L., & Symes, W. (2010). Do cognitive distortions mediate the test anxiety-examination performance relationship? *Educational Psychology*, 30, 11 - 26.

Rangé, B. (2005). *Psicoterapias Cognitivo-comportamentais, um dialogo com a psiquiatria*. Lisboa: Artmed.

Richards, A., French, C., Keogh, E., & Carter, C. (2000). Test-anxiety, inferential reasoning and working memory load. *Anxiety, Stress, and Coping*, 13, 87 - 109.

Rodrigues, D., & Pelisoli, C. (2007). Anxiety in candidates for university entrance examinations: an exploratory study. *Revista de Psicologia Clínica*, 35, 171 - 177.

Rosário, P., & Soares, S. (2004). Questionário de ansiedade face aos testes. *Psichotema*, 16, 625 - 631.

Rosário, P., & Soares, S. (2011). Ansiedade face aos testes e realização escolar no ensino básico português. *Revista Galego - Portuguesa Psicologia e Educación*, 8.

Ryan, C. (2004). Gender differences in children's experience of musical performance anxiety. *Psychology of Music*, 32, 89 - 103.

Saigh, P. (1983). The validity of the Suinn test anxiety behavior scale as a predictor of the Academic achievement of Lebanese Students. *Educational and Psychological Measurement*, 43, 271 - 274.

Sarason, B. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: reaction to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 929 - 938.

Sarason, B., Pierce, G., & Sarason, B. (1996). *Cognitive Interference*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, publishers.

Sarason, I. G., & Ganzer, V. J. (1963). Effects of test anxiety and reinforcement history of verbal behavior. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 6, 513 - 519.

Sarason, S. B., Davidson, K. S., Lightthall, F., Waite, R., & Ruebush, B. K. (1960). Anxiety in elementary school children. *Pediatrics*, 26, 891 - 892

Sawyer, T., & Hollis-Sawyer, L. (2005). Predicting stereotype threat, test anxiety, and Cognitive ability test performance, an examination of three models. *International Journal of Testing*, 5, 225 - 246.

Seco, G., Pereira, A., Filipe, L., Alves, S., & Duarte, A. (2012). *Como ter sucesso no ensino superior, guia prático do estudante*. Lisboa: Pactor.

Sharma, S., & Sud, A. (1990). Examination Stress and Test anxiety: A cross-Cultural perspective. *Psychology Developing Societies*, 2, 183 - 201.

Sonoo, C., Gomes, A., Damasceno, M., Silva, S., & Limana, M. (2010). Ansiedade e desempenho com uma equipa infantil de voleibol feminino. *Motriz*, 16, 629 - 637.

Spielberg, C., Vagg, P. (1995). Test anxiety: A transactional Process Model. In C. D. Spielberg, & P. R. Vagg, (Eds.), *Test anxiety, theory, assessment, and treatment*. USA: Taylor & Francis.

Stöber, J. (2004). Dimensions of test anxiety. Relations to ways of coping with pre-exam anxiety and uncertainty. *Anxiety, Stress, and Coping*, 17, 213 - 226.

Stöber, J., & Pekrun, R. (2004). Advances in test anxiety research. *Anxiety, Stress and Coping*, 17, 205 - 211.

Suinn, R. (1969). The Stabs, a measure of test anxiety for behavior therapy: normative data. *Behavior Research and Therapy*, 7, 335 - 339.

Tanaka, K. (2007). Relations between general goal orientations and task specific self-appraisals. *Japanese Psychological Research*, 49, 235 - 247.

Taylor, J., & Deana, F. (2002). Development of a short form of the test anxiety inventory (TAI). *The Journal of General Psychology*, 129, 127 - 136.

Tejedor, B., Santos, M., Garcia-Orza, J., Carratalá, P., & Navas, M. (2009). Variables explicativas de la ansiedad frente a las matemáticas: un estudio de la muestra de 6º de primaria. *Anuario de Psicología*, 40, 345 - 355.

Thyer, B., & Papsdorf, J. (1982). Discriminant and concurrent validity of two commonly used measures of test anxiety. *Educational and Psychological Measurement*, 42, 1197- 1204.

Tryon, G. (1980). The measurement and Treatment of Test anxiety. *Review of Educational Research*, 50, 343 - 372.

Urhahne, D., Chao, S., Florineth, M., Luttenberger, S., & Paechter, M. (2010). *British Journal of Educational Psychology*, 81, 161 - 177.

Vagg, P., & Spielberg, C. (1995). Treatment of test anxiety. Application of the transactional process model. In C. D. Spielberg, & P. R. Vagg, (Eds.), *Test anxiety, theory, assessment, and treatment*. USA: Taylor & Francis.

Veenman, M., Kerseboom, L., & Imthorn, C. (2000). Test anxiety and metacognitive skillfulness: availability versus production deficiencies. *Anxiety, Stress and Coping*, 13, 391 - 412.

Ware, W., Galassi, J., & Harris, K. (2007). The test anxiety inventory. A confirmatory factor analysis. *Anxiety Research*, 3, 205 - 212.

Weber, C., & Bizer G, (2006). The effects of immediate forewarning of test difficulty on test performance. *The Journal of General Psychology*, 133, 277 - 285.

Williaws, J., Watts, F., MacLeod, C., & Mathews, A. (2000). *Psicologia cognitiva e perturbações emocionais*. Lisboa: Manuais universitários.

Wong, S. (2008). The relations of cognitive triad, Dysfunctional attitudes, automatic thoughts, and irrational beliefs with test anxiety. *Current Psychology*, 27, 177 - 191.

World Health Organization (1993). *International statistical classification of diseases and related health problems*. 10th revised edition. Geneva: World Health Organization.

Wren, D., Benson, J. (2004). Measuring anxiety in children: scale development and internal construct validation. *Anxiety, Stress, & Coping*, 17, 227 - 240.

Xu, J., Xie, YN, Zhao, JB., & Xu, J. (2005). Effects of self-concept on test anxiety level among sophomores in a medical college. *Di Yi Jun Da Xue Bao*, 25, 759 - 760.

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety. The state of the art*. New York: Plenum Press.

Zeidner, M., & Schleyer, E. (1999). The effects of educational context on individual Difference variables, Self-perception of Giftedness, and school attitudes in gifted adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 6, 687 - 703.

Zeidner, M., Schleyler, E. (1999). Test anxiety in intellectually: gifted school students. *Anxiety, Stress & Coping*, 12, 163 - 189.