



Instituto Superior de Psicologia Aplicada

STRESS E ANSIEDADE AOS TESTES
NOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS:
MECANISMOS DE COPING ENVOLVIDOS
E RELAÇÃO COM O DESEMPENHO

CÁTIA SOFIA ALMEIDA ROCHA

Orientador de Dissertação:
RUI BÁRTOLO RIBEIRO

Coordenador de Seminário de Dissertação:
RUI BÁRTOLO RIBEIRO

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do
grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Social e das Organizações

2010

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Rui Bártolo Ribeiro, apresentada ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção do grau de Mestre na especialidade de Psicologia Social e das Organizações conforme o despacho da DGES, nº 19673/2006 publicado em Diário da República 2ª série de 26 de Setembro, 2006.

Agradecimentos

Este é um trabalho de realização individual, no entanto, devido à importância que confere na finalização do curso, envolve um número considerável de pessoas. Sem as quais, não teria sido possível a sua realização.

Começo por agradecer ao professor Rui Bártolo pelo apoio e a disponibilidade prestados ao longo da realização deste trabalho, pela competência e prontidão com que me orientou nesta caminhada. A sua orientação foi imprescindível.

Um especial agradecimento aos professores que tornaram possível a recolha dos dados, pela simpatia, interesse e disponibilidade que demonstraram.

À Mónica e à Sofia, um especial e sincero agradecimento pela paciência que muitas vezes tiveram para pensar comigo e me ajudar em tantas fases complicadas.

Não poderia deixar de agradecer às pessoas que me apoiaram emocionalmente nesta jornada. À minha mãe, ao Luís e à minha avó, um enorme obrigado pelo amor. Um obrigado ao Ma por acreditar, pela compreensão, pelo carinho e pela força que sempre esteve disposto a transmitir. Quero agradecer muito à Sá pela alegria e pela responsabilidade que sempre mostrou ter e atribuir, pela compreensão e pelos encontros semanais que tão importantes foram nesta etapa. Ao Tommy, pelo carinho.

Um especial agradecimento à Sofia e à Mónica novamente, porque, para além do apoio ao nível do trabalho, a marcada presença em todos os outros momentos foi, é, e continuará a ser, a principal razão para sorrir.

À Jô, ao Paulo, ao Hugo, ao Pedro e ao Ricardo, um enorme agradecimento por terem estado disponíveis para me ouvir, para animar e dar força.

A todas estas pessoas que fizeram a minha vida nos últimos tempos, muito obrigada. Este trabalho é nosso, visto que sem estas presenças, este nunca teria sido possível.

Quero, ainda, deixar um abraço no papel, que se estenda por longos anos para a realidade, aos meus amigos: Sofia, Sá, Mónica, Ma, Pedro, Hugo, Jô, que os longos tempos que já guardamos, sejam apenas o início.

Resumo

O objectivo do presente estudo é o de verificar quais os níveis de *stress* e ansiedade aos testes, de um grupo de estudantes universitários, a forma como esses níveis se relacionam com o desempenho, se o factor emprego influencia o desempenho dos estudantes e qual o papel da variável *coping* na relação entre o *stress* e a ansiedade aos testes, e o desempenho.

O estudo foi desenvolvido transversalmente e envolveu 118 inquiridos, de duas faculdades de Lisboa. Da amostra total, 80,5% são do sexo feminino e 19,5% do sexo masculino. A média de idades está entre os 18 e os 23 anos, e 39,8% são trabalhadores estudantes, enquanto 60,2% são apenas estudantes.

Os resultados mostram uma relação negativa entre os níveis de *stress* e ansiedade aos testes e o desempenho no teste, nomeadamente entre as dimensões “Preocupação”, “Pensamentos irrelevantes” e “Sintomas Somáticos” e o desempenho. As estratégias de *coping* mais utilizadas são as estratégias de “Retraimento, Conversão e Aditividade”, estratégia de *coping* orientada para o evitamento, e o “Controlo”, estratégia de *coping* orientada para o problema.

Conclui-se que os níveis de *stress* e ansiedade aos testes aumentam à medida que os níveis de desempenho diminuem. Não foram encontradas diferenças entre as médias de *stress* e ansiedade aos testes nos estudantes que trabalham em relação aos que não trabalham. Os níveis de *coping* influenciam o *stress* e a ansiedade nos testes, mas não influenciam o desempenho.

Palavras-chave: *stress* académico, ansiedade face aos testes, desempenho académico, estratégias de *coping*.

Abstract

The aim of this study is to verify the levels of stress and test anxiety in a group of college students, how these relate to the general performance and the influence of employment on the academic performance and the role of the coping variable in the relation between stress, test anxiety and performance.

The Study was transversely developed, involving 118 students from two Lisbon Universities. The total population contains 80,5% female and 19,5% male. The average age of the sample is between 18 and 23 years, and from the total population, 39,8% are working students, while 60,2% are only studding.

The results show a negative relation between stress and test anxiety levels and the test performance, namely in the “worry”, “Irrelevant thoughts” and “Somatic symptoms” dimensions. The Coping strategies more often used are the “Withdrawn, Conversion and Additivity“, concerning to avoidance-focused coping and “control” concerning to problem-focused coping.

We can conclude that stress and test anxiety levels increase as the performance levels decrease. No differences were found between means of stress and test anxiety levels of employer students compared to students without any job. Coping levels influence the stress and test anxiety, but do not influence the global performance.

Keywords: Academic Stress, Test Anxiety, Academic Performance, Coping Strategies.

ÍNDICE

Introdução.....	1
Revisão Teórica.....	2
O conceito de <i>stress</i> e sua evolução.....	2
<i>Stress</i> académico: antecedentes e consequentes	10
Evolução do conceito de ansiedade aos testes	12
Modelo cognitivo e transaccional da ansiedade aos testes	18
A ansiedade aos testes: antecedentes e consequentes	22
Desempenho académico	26
Efeitos do <i>stress</i> e da ansiedade no desempenho académico	30
O emprego e o desempenho académico	34
O conceito de <i>coping</i> e sua evolução	35
<i>Coping</i> na época de frequências	39
Relação entre o <i>coping</i> e o <i>stress</i> e ansiedade aos testes.....	40
Relação entre o <i>coping</i> e o desempenho nos testes	43
Hipóteses.....	45
Método	47
Amostra	47
Identificação das variáveis e sua operacionalização	50
Instrumentos.....	51
Procedimento	53

Apresentação dos Resultados.....	56
Análise das propriedades métricas dos questionários.....	56
Questionário de Reacções aos Testes: Validade factorial.....	56
Sensibilidade.....	59
Fidelidade.....	60
Escala Toulousiana de <i>Coping</i> : Validade factorial.....	61
Sensibilidade.....	64
Fidelidade.....	65
Análise de correlação linear.....	66
Validade relativa ao critério: Regressão linear.....	67
Comparação de médias.....	69
Testes a efeitos de moderação e mediação.....	70
Discussão dos Resultados.....	75
Considerações Finais.....	81
Referências Bibliográficas.....	84
Anexos.....	95

Índice de Anexos:

Anexo 1: Questionário Reacções aos Testes.....	95
Anexo 2: Escala Toulusiana de <i>Coping</i>	97
Anexo 3: Análise de componentes principais – Matriz rodada (método <i>Varimax</i>)	101
Anexo 4: Análise de componentes principais – Matriz rodada (método <i>Varimax</i>)	102
Anexo 5: Análise de componentes principais – Matriz rodada (método <i>Varimax</i>)	104
Anexo 6: Análise de componentes principais – Matriz rodada (método <i>Varimax</i>)	105
Anexo 7: Teste de Normalidade para a escala de <i>Stress</i>	106
Anexo 8: Teste de Normalidade para as dimensões de <i>Stress</i>	106
Anexo 9: Análise de componentes principais – Matriz rodada (método <i>Varimax</i>)	106
Anexo 10: Análise de componentes principais – Matriz rodada (método <i>Varimax</i>)	108
Anexo 11: Análise de componentes principais – Matriz rodada (método <i>Varimax</i>)	110
Anexo 12: Teste de Normalidade para a escala de <i>Coping</i>	112
Anexo 13: Teste de Normalidade para as dimensões de <i>Coping</i>	112
Anexo 14: Modelos de regressão para teste de efeito de mediação da variável <i>Coping</i>	113
Anexo 15: Coeficientes de regressão para teste de efeito de mediação para a variável Suporte social.....	113
Anexo 16: Coeficientes de regressão para teste de efeito de mediação para a variável Controlo	114
Anexo 17: Coeficientes de regressão para teste de efeito de mediação para a variável Recusa	114
Anexo 18: Coeficientes de regressão para teste de efeito de mediação para a variável Retraimento, conversão e aditividade	115

Índice de Tabelas

Tabela 1: Dimensões do questionário R.T.....	51
Tabela 2: Dimensões da Escala Toulousiana de <i>Coping</i>	52
Tabela 3: Valor de KMO e Teste de Esfericidade de <i>Bartlett</i> Relativos ao questionário Reacções aos Testes.....	56
Tabela 4: Factores decorrentes da análise factorial ao Questionário Reacções aos Testes.....	58
Tabela 5: Algumas qualidades métricas da escala de <i>Stress</i>	59
Tabela 6: Fidelidade e médias da escala de <i>Stress</i>	61
Tabela 7: Valor de KMO e Teste de Esfericidade de <i>Bartlett</i> relativos à Escala Toulousiana de <i>Coping</i>	61
Tabela 8: Factores decorrentes da análise factorial à Escala Toulousiana de <i>Coping</i>	63
Tabela 9: Algumas qualidades métricas da escala de <i>Coping</i>	64
Tabela 10: Fidelidade e média das dimensões da escala de <i>Coping</i>	66
Tabela 11: Coeficientes de correlação de <i>Pearson</i> entre as variáveis principais e as suas dimensões	66
Tabela 12: Resultados da regressão linear simples com a variável <i>Stress</i>	68
Tabela 13: Resultados da regressão linear múltipla com os factores do <i>Stress</i>	68
Tabela 14: T-Student para a variável Trabalhador/Estudante para a variável e para a variável Desempenho	69
Tabela 15: T-Student para o Género para a variável <i>Stress</i>	70
Tabela 16: Análise do efeito de interacção com o modelo de regressão linear. Variável resposta: Desempenho	72

Tabela 17: Análise do efeito de interação com o modelo de regressão linear. Variável resposta: Desempenho	73
Tabela 18: Análise do efeito de M sobre Y com o modelo de regressão linear. Variável dependente: Desempenho	73
Tabela 19: Análise do efeito de X sobre M com o modelo de regressão linear. Variável dependente: Desempenho	74

Índice de Figuras

Figura 1: As Quatro Principais Fases do <i>Stress</i>	9
Figura 2: Modelo transaccional de ansiedade aos testes.....	21
Figura 3: <i>Scree plot</i> dos valores próprios	57
Figura 4: Histograma da distribuição relativa à escala de <i>Stress</i>	60
Figura 5: <i>Scree plot</i> dos valores próprios	62
Figura 6: Histograma da distribuição relativa à escala de <i>Coping</i>	64

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Caracterização da amostra por faixa etária	48
Gráfico 2: Caracterização da amostra por género	49
Gráfico 3: Caracterização da amostra por actividade profissional.....	49

Introdução

O *stress* é uma variável estudada com bastante frequência, em diversos contextos e formas. No contexto escolar existem diversas abordagens a esta problemática, no entanto, no caso específico de Portugal e no contexto universitário, a investigação nas áreas do *stress* e da ansiedade são escassas, especialmente na fase específica e delicada que é a fase de testes.

Os estudantes que seguem para a formação universitária escolheram, à partida, esse caminho, pelo que se supõe que orientem os seus esforços para a obtenção de bons resultados, no entanto, existem vários tipos de pressão associados aos testes e exames universitários, os quais originam inevitavelmente *stress*, essencialmente no período de frequências em que o volume de responsabilidade, comprometimento e, inevitavelmente, o volume de ansiedade, aumentam. As épocas de testes académicos originam, de facto, os maiores picos de *stress* para os estudantes durante a sua ‘estadia’ académica, verificando-se um maior nível de ansiedade quando o *stress* é elevado. A ansiedade move-se no campo da dúvida, existindo um nível de incerteza que é inerente à realização da tarefa. Contudo, nem sempre este estado é limitativo, sendo que pode ajudar a um maior envolvimento e a mobilizar mais recursos para o estudo.

Até que ponto estas questões psíquicas e físicas influenciarão o desempenho dos estudantes nos testes, é o que se vai tentar perceber ao longo da realização deste estudo.

Num primeiro momento, é analisada, de modo global, a evolução do conceito de *stress* expondo as principais teorias e autores que contribuiram para a mesma, tais como Claude Bernard, Walter Cannon, Hans Seyle, entre outros. De seguida abordar-se-á o tema específico do *stress* e da ansiedade aos testes, com as particularidades que o contexto engloba e os seus antecedentes e consequentes, assim como as formas e meios de minimizar os efeitos negativos. Posteriormente, num novo capítulo, analisar-se-á o desempenho académico e a relação entre este e o *stress* que os alunos experimentam, especialmente na época de testes universitários.

Depois de colocadas as hipóteses, é descrita a amostra a que foram aplicados dois questionários, bem como os próprios instrumentos e o procedimento utilizado no processo de administração dos mesmos. Os dados decorrentes desta aplicação serão descritos e estudados, e finalmente interpretados à luz da revisão teórica inicial, sendo que haverá uma tentativa de obter conclusões que tornem pertinente a proposta de investigações futuras.

REVISÃO TEÓRICA

O conceito de *Stress* e sua evolução

O termo *stress* deriva do latim *strictus* e foi adquirindo significados diferentes ao longo do tempo (Leal, 1998), pelo que o conceito como actualmente o entendemos é o resultado de longos anos de investigação (Serra, 2007).

No século XV, o *stress* tinha um carácter de natureza físico orgânico ou inorgânico e caracterizava-se sobretudo por uma tensão ou pressão físicas. Só em meados do século XVII, a dimensão somente física é ultrapassada e é Robert Hooke que através dos princípios da engenharia vem fornecer uma contribuição importante para a definição de *stress*. Este autor faz o paralelismo entre este conceito e as estruturas construídas pelo ser humano, como edifícios e pontes, os quais devem ser capazes, não só de suportar o peso do que se movimenta sobre si, como também, de resistir às exigências do ambiente (Forças da natureza como ventos e sismos). Neste sentido, na definição de *stress*, há que levar em consideração três aspectos importantes. O primeiro dá lugar à carga, que no contexto do *stress* se define como *stressor* e corresponde aos aspectos externos que influenciam as estruturas, como o peso no caso das construções e os problemas familiares, económicos e sociais no caso dos seres humanos. O segundo diz respeito à pressão que essa carga ou peso desencadeia na estrutura, que é o mesmo que dizer, o *stress* sentido pelo ser humano. O terceiro refere-se à tensão, a qual representa a resposta da estrutura aos efeitos provocados pela acção simultânea da carga e da pressão exercida por essa carga. No caso do ser humano, a tensão corresponde ao *strain*, o qual diz respeito às respostas psicofisiológicas do sujeito para fazer frente ao *stress* sentido (Serra, 2007). Sabendo que o ser humano está em constante interacção com o ambiente em redor e que, ao contrário das infra-estruturas que constrói, ele tem um papel activo no processo de diminuição dos efeitos da carga sentidos, é relevante salientar que esta explicação é um tanto simplista.

O *stress* é agora entendido como uma tensão ou adversidade não necessariamente de natureza física. Nos séculos XVIII e XIX, toda e qualquer tensão que actue sobre um indivíduo ou um objecto é denominado por *stress* (Leal, 1998). Foi Claude Bernard (cit. por Lovallo, 2005), fisiologista francês, considerado um teórico do método experimental e precursor da Biologia

Moderna, que lançou a ideia de que as ameaças físicas à integridade de um organismo evocam respostas ao próprio organismo que combatem esta ameaça, salientando que, para os organismos se manterem vivos, eles têm de possuir meios de auto-protecção como forma de adaptação ao meio externo, para manterem o seu meio interno estável e constante perante modificações externas. Segundo Claude Bernard (cit. por Serra, 2007), são os seres com maior capacidade de se defenderem que têm uma maior probabilidade de sobreviver.

Na sequência desta teoria, surge em 1929 Walter Cannon, professor de Fisiologia da Universidade de Harvard, com o objectivo de investigar os mecanismos específicos que o organismo utiliza para dar respostas que permitam um funcionamento corporal óptimo face às alterações do meio externo (Serra, 2007). Walter Cannon dá origem ao conceito de homeostase, com o objectivo de se referir à capacidade do organismo em manter o seu ambiente interno estável perante as alterações externas que enfrenta (Serra, 2007). Assim, a linha de pensamento de Cannon, não diz respeito apenas aos mecanismos relativos a ameaças físicas, o autor salienta o facto de os indivíduos responderem também a ameaças exteriores, através de mudanças comportamentais de modo a amenizar o impacto do meio envolvente sobre si.

Os contributos descritos foram, de facto, significativos para o desenvolvimento do conceito de *stress*. Claude Bernard abriu portas à curiosidade e investigação quando foi capaz de identificar que as células corporais estão em permanente contacto com um ambiente interno que tem de ser mantido estável. Com base neste aspecto, foi conseqüente verificar a existência de mecanismos cujo objectivo é o de controlar as mudanças que possam ocorrer (Lovallo, 2005). No entanto, os contributos dados por estes autores ao mesmo tempo que esclarecem, colocam dúvidas acerca do significado de *stress*, se este diz respeito a condições externas ou se se refere a forças impostas aos organismos, ou ainda se se trata de uma resposta universal do organismo a uma pressão externa (Kahn & Byosiere, 1992).

Neste contexto, a literatura enfatiza Hans Selye como o pai da “teoria do *stress*” (Leal 1998). Surge, ainda nos anos 30, médico e investigador de mérito do século XX. Dedicou cerca de 50 anos de estudo ao *stress* e segundo Serra (2007) foi o primeiro a introduzir este conceito considerando a sua natureza não só física como psicológica. Assim, o *stress* passa a ser considerado como uma resposta não específica do organismo a qualquer exigência de adaptação (Leal, 1998), ou seja, o *stress* passa a representar a propensão do organismo para reagir de modo similar a diferentes estímulos (Selye, 1973), e quando confrontado com exigências que poderão

ultrapassar as capacidades individuais para lidar com essas exigências, o sistema psicofisiológico dos indivíduos emite uma resposta geral e não específica.

A definição de *stress* como resposta tem a sua origem na medicina, assentando a sua génese numa perspectiva fisiológica. Segundo Selye, o organismo reage de forma idêntica a estímulos muito diversos, pelo que utiliza uma resposta não específica a uma qualquer exigência externa. Esta reacção do organismo é designada por Síndrome Geral de Adaptação (SGA) e pode decorrer em três estádios: A reacção de alarme; o estádio de resistência; e o estádio de exaustão. O primeiro, a reacção de alarme, diz respeito à resposta psicofisiológica do organismo aos estímulos a que este não está adaptado, ou seja, caracteriza-se pela ocorrência de uma activação simpática e da medula supra-renal. Esta resposta é composta por uma fase inicial de “choque”, seguida pela fase de “contra-choque”, a qual providencia a actuação dos mecanismos de defesa para a resposta “ataque” ou “fuga”, em que o indivíduo adopta uma reacção de enfrentamento ou desistência perante a situação. O segundo, o estádio de resistência, consiste na activação do córtex da supra-renal, e ocorre quando o organismo procura restabelecer o equilíbrio, familiarizando-se com o agente indutor de *stress* (*stressor*), e substituindo a reacção de alarme de modo a adaptar-se. Segue-se o estádio de exaustão, que acontece quando a reacção de alarme é muito intensa ou muito frequente ao longo de um período de tempo muito extenso. Assim, quando a energia utilizada na resistência se esgota, e apenas nesse caso, ocorre a exaustão.

Neste sentido, pode dizer-se que o ser humano, desde os seus antepassados, foi um ser dotado de capacidades únicas que reúnem criatividade e inteligência, pelo que se parte do pressuposto que este é suposto realizar tarefas com sucesso, as quais nem sempre são pouco exigentes. Para tal, face a estas exigências, ocorre uma resposta fisiológica sequenciada de adaptação, o Síndrome Geral de Adaptação.

Embora a palavra *stress* tenha uma conotação geralmente negativa, esse significado nem sempre é verdade. Considera-se que existe um nível de *stress* óptimo, o qual varia individualmente, que tende a estimular um melhor desempenho das pessoas numa determinada tarefa. Assim, Selye (1982), destaca a distinção entre *stress* positivo e *stress* negativo, ou como ele lhe chamou, *eustress* e *distress*. Segundo este autor, todas as pesquisas em redor do tema do *stress* não pretendem evitar o *stress* da vida, mas ajudar a entendê-lo e a maximizar o *eustress*.

Segundo Leal (1998), Selye deu, de facto, um contributo fundamental na criação de uma nova área científica, no entanto, afirma que o seu trabalho foi bastante polémico e criticado, não

só por ignorar as diferenças individuais na capacidade de lidar com as diversas situações indutoras de *stress*, mas também, por não considerar os factores ambientais envolvidos nessas situações. De facto, as diferentes contribuições para a formação do conceito de *stress* trouxeram algum desacordo entre os investigadores. No entanto, foram, também, todas estas novas descobertas durante os estudos efectuados acerca do *stress* que contribuíram em larga escala para a constituição de abordagens terapêuticas que permitiram questionar as primeiras afirmações sobre o assunto.

Assim, em meados dos anos 70, Brown (1993) salientou a importância de se fazer uma distinção entre *os acontecimentos de vida e os factores de vulnerabilidade* que alteram a resposta de um indivíduo perante os mesmos. Deste modo, a vulnerabilidade traduz-se no risco em reagir de forma negativa a determinado acontecimento, pelo que Brown (1993) defende que a interacção entre o acontecimento vivido e o factor resposta negativo perante este mesmo acontecimento representa a vulnerabilidade ao *stress*.

Em concordância com todos os aspectos mencionados, vários estudos salientaram ainda a importância da existência da percepção de que se pertence a uma rede social forte. Este apoio social tende a atenuar a intensidade do impacto decorrente de situações de *stress* sobre o indivíduo (Serra, 2007). Esta ideia remete para a questão principal de que o *stress* não está nem na pessoa nem na situação, mas sim na interacção entre ambas.

È neste sentido, que o conceito de *stress* tem vindo a evoluir, tem vindo a ser estudado como estímulo, como resposta ou como interacção estímulo – resposta, sob a forma de um desequilíbrio entre o indivíduo e o meio que o envolve (Cooper & Dewe 2004). Os modelos de *stress* baseados em estímulos visam identificar possíveis fontes de pressão e encontram as suas raízes na física. Segundo estes, o *stress* é definido como uma força proveniente de uma reacção do organismo, a qual é exercida sobre o indivíduo. Por sua vez, o organismo tem um nível de tolerância limitado que, uma vez ultrapassado, pode suscitar a ocorrência de danos que podem ser de teor temporário ou permanente.

Estes modelos abordam o *stress* como uma variável independente, considerando que este auxilia na compreensão de respostas diversas dos indivíduos e procurando enumerar os vários tipos de factores que podem contribuir para o desenvolvimento do *stress* nos indivíduos, os quais podem ser de carácter físico (e.g., calor, barulho) ou psicológico (e.g., excesso de trabalho, prazos curtos a cumprir). É de salientar que, também estas perspectivas foram, contudo, criticadas por

abordarem apenas as condições externas, não levando em consideração o facto de as pessoas reagirem de formas diferentes às mesmas situações ambientais e aos mesmos factores de *stress*, ignorando as diferenças individuais no que diz respeito aos níveis de tolerância e expectativas, entre outros.

O *stress* nas perspectivas interaccionistas foi estudado através da relação entre estímulo e resposta, e atribuindo certa relevância a variáveis moderadoras das relações *stressor-strain*. No entanto, algumas das variáveis moderadoras eram eleitas sem um suporte teórico suficientemente consistente, pelo que a complexidade do processo de *stress* é ignorada.

Richard Lazarus, em conjunto com os seus colaboradores extraiu dois pressupostos importantes do seu trabalho durante a década de 60. O primeiro foi o de que não existiria nenhuma situação que, por si só, se manifestasse indutora de *stress*, e o segundo esclareceu que a avaliação que o indivíduo faz da circunstância seria o que determinaria se este está ou não a sentir-se em *stress* (Serra, 2007). Com Lazarus nasce, assim, uma abordagem transaccional do conceito de *stress*, a qual se relaciona com a dinâmica dos mecanismos de avaliação cognitiva e de *coping* presentes nas situações de *stress* (Lazarus, 1984,1993). Esta perspectiva assenta numa causalidade circular, em que “a interpretação do significado de determinada relação com o ambiente e as estratégias para lidar com as exigências contidas nessa mesma relação captam a essência da percepção de *stress*”.

Posteriormente, nos anos 80, surge com Lazarus e Folkman (1984) uma perspectiva importante, a perspectiva cognitiva do conceito de *stress*. A teoria dá enfoque a condições externas crónicas como *stressors*, a aspectos cognitivos que estão presentes e actuam nessas situações externas e nas consequências emocionais, fisiológicas e comportamentais a curto prazo que daí derivam, as quais detêm de especial relevância. A teoria do *stress* de Lazarus é descrita como cognitivo-fenomenológica definindo *stress* (psicológico) como uma relação atribulada entre o sujeito e o ambiente, que se caracteriza pela exigência do meio ser susceptível de exceder os recursos do sujeito. Neste sentido, a relação entre o indivíduo e o ambiente é mediada por três tipos de avaliação cognitiva, os quais Lazarus definiu como Primária, Secundária e Reavaliação. A avaliação Primária consiste no processo pelo qual os sujeitos avaliam um determinado acontecimento inesperado com base na relevância que este tem para o bem-estar próprio. A avaliação Secundária envolve o *coping*, levando o indivíduo a questionar-se acerca do que fazer perante a situação susceptível de provocar *stress* e acerca dos recursos e limitações pessoais e sociais de que dispõe para combater a situação. No caso da Reavaliação, o indivíduo reavalia

novas informações que vão surgindo, como por exemplo, a percepção de se as tentativas de resolução da situação no que respeita ao *coping* estão a ser bem sucedidas. Esta fase determina se o indivíduo vai ou não sentir *stress* relativamente ao acontecimento sujeito à avaliação primária, assim como as estratégias a adoptar se o *stress* persistir.

Estas concepções conduzem à conclusão de que os indivíduos fazem permanentemente avaliações cognitivas de cada situação, exigências envolvidas, recursos e limitações disponíveis, e soluções possíveis para lidar com o acontecimento. É de acordo com essas avaliações que surgem os resultados da adaptação concretizada, os quais podem, de facto, traduzirem-se em *stress* quando as exigências de uma determinada situação são avaliadas pelo indivíduo como susceptíveis de exceder os recursos de que este dispõe para a enfrentar com sucesso, altura em que se mostra uma ameaça ao bem-estar, provocando uma alteração no funcionamento individual normal para gerir essa situação. É relevante salientar, ainda, que aquilo que é entendido como *stressor* varia de indivíduo para indivíduo.

Incidindo, ainda, no âmbito de uma abordagem cognitiva, Sapolsky (2004) enfatiza os acontecimentos de natureza psicológica como mais relevantes do que os de natureza física, o que traduz que, para o organismo responder ao *stress* , não é estritamente necessária a ocorrência de um evento *stressante* em concreto, tendo em conta que esta resposta se deve a indutores psicológicos de *stress* , em geral. Como exemplo, podem nomear-se as expectativas acerca de um possível evento *stressante* de nível físico ou psicológico, as quais são susceptíveis de desencadear respostas neurofisiológicas. É certo que, e como já foi referido anteriormente, a avaliação que cada um faz acerca de um determinado acontecimento, como, por exemplo, um teste escolar, vai determinar se esse mesmo acontecimento é ou não susceptível de provocar *stress* . Directamente ligado a este facto estão, assim, não só as condições ambientais e vivências anteriores, como as crenças e valores associados.

Neste sentido, com Eriksen e Ursin (2004), surge um modelo cognitivo de *stress* bastante interessante e actual, o *CATS* (*Cognitive Activation Theory of Stress*). O termo *stress* é definido e operacionalizado através dos *stressors* , os quais se referem a informações subjectivas acerca de uma experiência que, por sua vez, se traduz num aumento acentuado de excitação. Segundo o *CATS* , a resposta ao *stress* consiste num alarme geral num sistema homeostático, a qual produz uma activação⁽¹⁾ neurofisiológica não-específica, que dá origem a uma resposta que, por sua vez ocorre sempre que algo está em falta, quando o indivíduo apresenta um desequilíbrio homeostático ou uma ameaça à homeostasia. A intensidade e a duração do alarme dependem

directamente das expectativas dos indivíduos em relação ao resultado do estímulo e das respostas específicas que deles advêm para lidar com a situação. Os resultados só são considerados positivos pelo CATS, quando os sujeitos são capazes de lidar com o mal-estar provocado pela situação e todo o processo a que obriga.

Este modelo apresenta o processo em quatro fases distintas: o estímulo de *stress*, a experiência de *stress*, a resposta ao *stress* e a experiência da resposta ao *stress*. O CATS partilha da opinião de outros modelos quando assume que os estímulos que provocam o estado de *stress* não são de carácter físico. Neste sentido, no que respeita à primeira fase, o estímulo de *stress*, este pode ser considerado agradável ou ameaçador dependendo da apreciação que cada indivíduo faz da situação, a qual, como já se sabe, tem como base, não só experiências anteriores semelhantes, como, também, as expectativas de resultado, que também variam de pessoa para pessoa. É relevante saber que existem estímulos que são percebidos pela maior parte dos indivíduos como negativos, enquanto que outros parecem ser percebidos como positivos para uns e negativos para outros. No que concerne à segunda fase, a experiência de *stress*, é consensual que todos os estímulos são avaliados e filtrados pelo cérebro, e que são as cargas psicológica e emocional as que mais se traduzem em estímulos de *stress* (Sapolsky 2004). Assim, dado o estímulo, e sendo este experienciado como ameaçador ou negativo, é definido pelos seres humanos por ‘*stress*’. No caso dos animais, a experiência desagradável é entendida, apenas, como algo a evitar. Na terceira fase, o CATS define a resposta ao *stress* como uma resposta geral não-específica a uma situação de alarme, a qual se traduz num aumento de atenção ou activação cerebral, com o objectivo de permitir ao sujeito lidar com a situação. A quarta fase, o *feedback* da resposta ao *stress*, refere-se ao *feedback* que deriva das alterações ambientais, as quais são constantemente processadas no cérebro e à experiência de respostas ao *stress*. As respostas ou estratégias de *coping* específicas para lidar com a situação de alarme, podem alterar os *stressors*, fazendo com que os efeitos descritos sejam armazenados como expectativas de resposta ao *stress*.

1 - O termo activação é a tradução comum do termo *arousal*, e é tipicamente referido como uma intensidade do comportamento, que engloba os aspectos psicológico e fisiológico do comportamento (Woodman & Hardy, 2001).

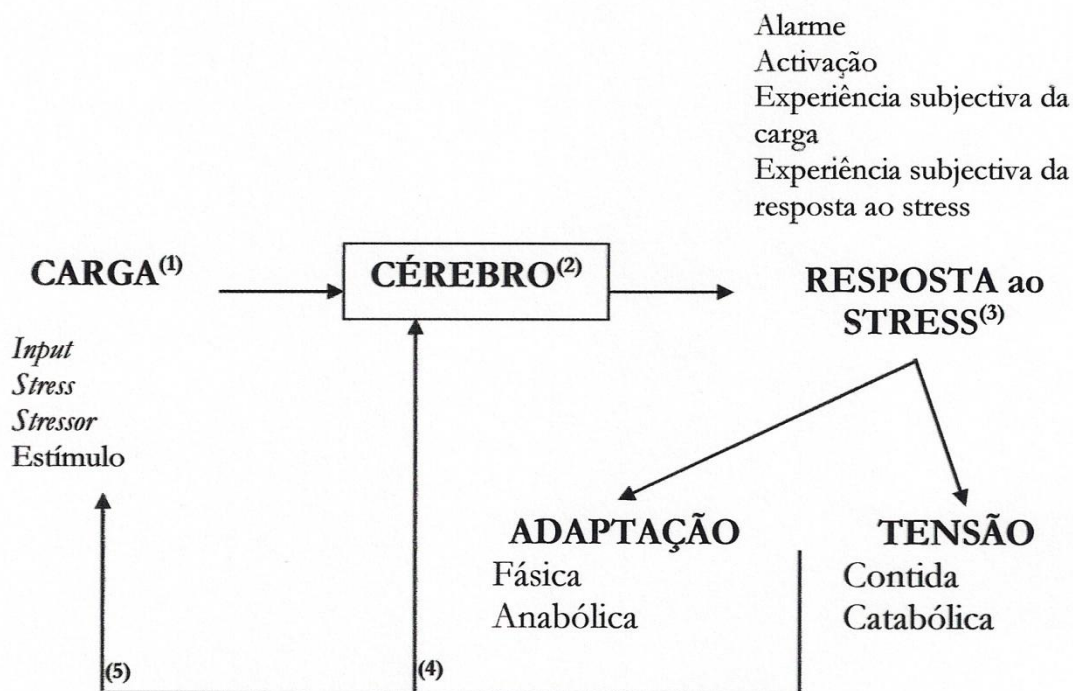


Figura 1:

As quatro principais fases do stress (Ursin & Eriksen, 2004)

O *stressor* (1) é avaliado pelo cérebro (2) podendo resultar numa resposta ao *stress* (3) e, posteriormente num *feedback* ao cérebro (4). A resposta fisiológica ao *stress* pode conduzir a estados de tensão ou de adaptação dependendo do tipo de activação. A fase da activação é vista esporadicamente como uma expectativa positiva. Uma activação mais constante poderá levar a algo mais patológico. Finalmente, o cérebro pode alterar o estímulo (5) ou as percepções do estímulo, através de expectativas.

De facto, e como forma de conclusão, pode dizer-se que o *stress* é muito difícil de observar porque se baseia em respostas não específicas do organismo à fonte de pressão existente. Estas respostas são, por exemplo, a diminuição da motivação e do apetite, a fadiga, a tensão emocional, a perturbação do sono e a ansiedade. Não fosse a natureza da fonte de pressão a exercer tensão sobre o organismo, este manter-se-ia constante e estável.

***Stress* académico: antecedentes e consequentes**

O meio universitário representa um conjunto de situações altamente *stressantes* mesmo que estas sejam de carácter transitório. De facto, a falta de controlo típica do ambiente universitário, principalmente nos primeiros anos de curso, é um potencial gerador de *stress* e, em muitos casos, um potencial gerador de fracasso académico (Monzón, 2007). Os escassos trabalhos sobre o *stress* académico têm demonstrado índices notáveis de *stress* nas populações universitárias, especialmente nos primeiros anos de curso e nos períodos imediatamente anteriores aos testes e exames. (Muñoz, 1999; cit. por Monzón, 2007).

O *stress* pode ser positivo, quando produzido para concentrar o sujeito em algo, ou negativo, quando não permite um desenvolvimento gradual e integral, convertendo-se num conflito que afecta a sua condição. Em contexto escolar é importante que se tenha em consideração uma abordagem integral, com o *stress* académico acontece o mesmo. Este define-se como o mal-estar que o estudante sente devido a factores físicos, emocionais quer de carácter interrelacional quer de carácter intrarelacional, ou ambientais que podem exercer uma pressão significativa sobre a competência individual para fazer frente ao contexto escolar em termos de rendimento académico. Neste sentido, o cumprimento de metas escolares é um dos factores que acompanha o fenómeno de *stress*, que, por sua vez, é susceptível de causar um desequilíbrio psíquico, afectivo, cognitivo e social do estudante, estando, desta forma, associado à ansiedade, visto que é um fenómeno que ocorre frequentemente ao enfrentar eventos do quotidiano em qualquer área da vida de uma pessoa (Diaz & Gómez, 2007).

Os *stressors* são susceptíveis de originar respostas biológicas, psíquicas e sociais, tais como tensões, angústias, dores de cabeça, nervosismo, dificuldade de concentração, desequilíbrios emocionais, isolamento, ansiedade, entre outros, podendo mesmo chegar a gerar um ambiente negativo, quer a nível intrapessoal, quer a nível interpessoal. Não obstante, nem todas estas respostas são necessariamente negativas e prejudiciais, visto que em certas situações podem funcionar como activadores para despertar e promover o interesse, no entanto, quando as diversas respostas negativas, fruto das dificuldades encontradas ou da incapacidade para combater de forma adequada os problemas individuais, levam ao descontrolo e provocam mau-estar, é então que toma lugar o fenómeno de *stress*. Os estudos realizados acerca dos factores que estão implicados no *stress* académico falam de situações que aparecem em qualquer período do

ciclo vital da vida de um sujeito, as quais dizem respeito a quatro campos distintos: o campo familiar, acadêmico, social e biológico. Isto acontece porque uma questão de carácter pessoal que gere *stress*, vai influir no processo de desempenho académico (Diaz & Gómez, 2007).

Neste sentido, o estudo do *stress* em situações avaliativas tem sido um marco de interesse para muitas investigações, já que um teste compreende os elementos dos principais *stressors* ambientais: preparação para impedir a ameaça ou o evento, confronto com o *stressor*, incerteza acerca dos resultados e o enfrentar das consequências (Folkman y Lazarus, 1985). Os *stressors* académicos mais mencionados são o excesso de trabalho, o estudar para as frequências e exames, a situação específica de teste, a excessiva responsabilidade e a ambiguidade ente o êxito e o fracasso (Monzón, 2007). Neste sentido, os testes e as situações avaliativas têm consequências importantes para os estudantes, na medida em que podem determinar o percurso académico e profissional dos mesmos (Zeidner; 1995). Contudo, num estudo realizado por Polo, Hernández e Poza (2008) constatou-se que as situações que provocam um maior nível de *stress* são a sobrecarga de trabalho e a falta de tempo, mais do que os próprios testes e exames.

A partir da revisão dos estudos, podemos distinguir três tipos principais de efeitos causados pelo *stress* académico: comportamental, cognitivo e fisiológico. Dentro de cada um dos três tipos encontram-se efeitos a curto e longo prazo. No que respeita ao plano comportamental, Hernández, Pozo y Polo (1996) estudaram como o estilo de vida dos estudantes se modifica com a aproximação do período de exames, aumentando o consumo de cafeína, tabaco e substâncias psicoactivas. No que se refere ao plano cognitivo, Smith e Ellsworth (1987, cit. por Monzón, 2007) comprovaram que os padrões emocionais e de avaliação da realidade variam substancialmente durante o período que vai da fase antecipatória à realização do teste, até ao momento posterior ao conhecimento das classificações. No estudo realizado por Hill e colaboradores (1987, cit. por Monzón, 2007), estes identificaram que os sujeitos informam mais *stress* durante a época de testes do que fora dela. Finalmente no que respeita ao plano psicofisiológico, são conhecidos os trabalhos que põem em evidência a incidência do *stress* académico relacionado com problemas de saúde; por exemplo, Kiecolt-Glaser e colaboradores (1986, cit. por Pellicer, Salvador & Benet, 2002) informam acerca da supressão de células T e da actividade das células Natural Killers (NK) durante períodos percebidos como altamente *stressantes* como é o caso dos períodos de testes e exames em estudantes de medicina. Estas alterações são indicativas de depressão do sistema imunitário e, portanto, de uma maior vulnerabilidade do organismo a doenças.

Polo, Hernández e Poza (1996), defendem que, o fenómeno do *stress* académico não deve ser associado exclusivamente à realização de testes, apesar de ser um elemento de bastante importância no contexto. Nem todos os estudantes universitários padecem de *stress*. A resposta ao *stress* académico depende da disposição pessoal para fazer frente às demandas da situação, assim como da própria situação. No estudo que realizaram, os autores mostram que o *stress* informado pelos estudantes nas respostas dadas é, fundamentalmente, de carácter cognitivo, o que significa que, os estudantes “pensam” de forma negativa ou se preocupam perante determinadas situações académicas.

Evolução do conceito de ansiedade aos testes

A ansiedade é um fenómeno complexo, uma manifestação generalizada tanto a adultos como a crianças, e a todo o tipo de populações, pelo que se pode identificar na literatura várias abordagens do tema. Assim, e devido à complexidade inerente, teóricos e investigadores têm tido dificuldade em chegar a acordo relativamente a uma definição uniforme.

A insuficiência das abordagens biológica, psicológica e social despoletou a discordância entre vários autores acerca da perspectiva que melhor explicaria a problemática da ansiedade e levou à origem de uma abordagem biopsicosocial (Loureiro, 1996). Faz, de facto, sentido abordar o tema da ansiedade como uma questão multidimensional, e talvez esta concepção nos leve a pensar noutros aspectos que ainda hoje parecem inerentes à visão de muitos autores que consideram que o indivíduo manifesta ansiedade porque existe algo que o compele a tal, ou seja, há uma “causa” que provoca um “efeito” (Loureiro, 1996). Pode, assim, pressupor-se que ao extinguir-se a “causa”, a ansiedade (“efeito”) desaparece. Este é um ponto de vista tipicamente linear, que ignora a capacidade de o indivíduo influenciar activamente o meio em redor e o comportamento dos outros (Loureiro, 1992), pelo que, para explicar porque um determinado indivíduo está em estado de ansiedade, é necessário postular uma característica, uma propriedade intrínseca ao indivíduo, ou seja, reconhecer a ansiedade enquanto processo, enquanto aspecto da interacção, que não diz respeito apenas ao indivíduo mas aos intervenientes da interacção (Minuchin, 1988, cit. Por Loureiro, 1996). Existe, assim, uma influência bidireccional.

Segundo Sarason (1957), a ansiedade é uma emoção humana básica que sinaliza a incerteza ou a ameaça do contexto, sendo considerada pela literatura como a mais penetrante e importante reacção ao *stress* experienciada pelo ser humano. A investigação na psicologia centrou-se em como a ansiedade influencia os resultados de adaptação a esta, o desempenho cognitivo e social, o bem-estar e a saúde ou doença somática. Como tal, a ansiedade é quase um sinónimo de *stress* psicológico (Zeidner, 1998).

De facto, a qualidade ou intensidade de uma emoção é o produto do actual ou futuro encontro com o contexto em questão e a adaptação a este, o qual sofre uma determinada apreciação por parte do indivíduo, sendo que qualquer emoção reflecte uma apreciação do sujeito, que está implícita na adaptação ao ambiente, contexto ou situação em questão. Com relação à ansiedade, o tema central é o perigo ou a ameaça ao ego ou à auto-estima quando o indivíduo está frente a frente à incerteza, manifestando-se quando um determinado evento é apreciado como uma ameaça (Zeidner, 1998).

Sarason (1978; cit. por Zeidner, 1998) destaca que o *stress* é intrínseco a uma situação específica, enquanto que a ansiedade é uma reacção a uma ameaça percebida e à incapacidade de intervir ou gerir, de forma satisfatória, a situação desafiante. Sarason (1990; cit. por Zeidner, 1998) enumerou, assim, alguns atributos da ansiedade:

- O indivíduo avalia a situação como difícil, ameaçadora ou desafiante;
- O sujeito considera-se ineficiente ou inadequado à tarefa em mãos, não possuindo estratégias de *coping* adequadas para conseguir lidar com a acção, situação limite ou oportunidade;
- O indivíduo foca-se nas conseqüências indesejadas provenientes da inadequação pessoal ou dos resultados indesejáveis;
- O indivíduo está preocupado com pensamentos auto-depreciativos, o que compete com as actividades cognitivas relacionadas com a tarefa;
- O sujeito espera e antecipa o fracasso.

A ansiedade é, de facto, um fenómeno complexo e existe muita polémica e desacordo quanto à sua definição singular. No entanto, há um acordo na literatura que enfatiza que, quando a ansiedade está activada, o indivíduo faz uma nova apreciação das condições *stressantes* numa tentativa de encontrar uma forma de lidar com a situação. São, assim, consideradas uma variedade de possibilidades de *coping*, as quais se destinam a aliviar o *stress*, a partir de comportamentos defensivos e/ou de evitamento que permitem ao sujeito “escapar” à ansiedade (Zeidner, 1998).

A literatura e investigações iniciais acerca da ansiedade nos testes e exames escolares assentavam numa abordagem mecanicista. Na década de 50, o *stress* nas avaliações era estudado com base nas mudanças fisiológicas e bioquímicas que acompanhavam as reacções emotivas durante os exames (Spielberger, Gonzalez, Taylor, Algaze & Anton, 1978; cit. por Zeidner, 1998). Nestes estudos, a ansiedade aos testes era inferida apenas pelas reacções fisiológicas que os estudantes experienciavam durante o exame, pelo que os investigadores partilhavam a concepção de que o nível de ansiedade seria equivalente à activação fisiológica, a qual está associada à activação do sistema nervoso autónomo (Cruz, 1988).

De forma a constatar as suas evidências, os investigadores centraram a sua atenção essencialmente na demonstração dos efeitos debilitadores da ansiedade nos testes. Seymour Sarason e George Mandler são considerados os pioneiros no estudo da ansiedade aos testes, com o estudo de campo e a validação instrumental deste constructo. Para além disso, foram os primeiros a interessarem-se em relacionar a ansiedade aos testes com o desempenho (Mandler & Sarason, 1952; cit. por Zeidner, 1998), e os pioneiros na conceptualização deste constructo como multidimensional. Sarason (1957) defende que a ansiedade é um tema complexo que inclui as dimensões cognitiva, emocional, comportamental e física, definindo o conceito de ansiedade como um traço de personalidade específico a uma determinada situação em que se encontram envolvidos pelo menos duas componentes principais: uma componente cognitiva e uma componente emocional. O autor considera que, visto que a ansiedade aos testes é mediada por respostas irrelevantes para a tarefa, as quais são emitidas numa situação de teste, a elevada ansiedade é incompatível com o bom desempenho. Assim, os estudantes cuja ansiedade aos testes é elevada, são susceptíveis de ter um desempenho mais baixo do que os estudantes com baixa ansiedade aos testes. Esta constatação abriu caminho para a investigação no domínio nos efeitos da ansiedade avaliativa na aprendizagem e no desempenho.

Da década de 60, o constructo da ansiedade aos testes sofre um avanço dramático no que diz respeito a novas conceptualizações e distinções importantes que contribuiram para a evolução nesta área. Alpert e Haber (1960) operam na segunda maior contribuição para este constructo, fazendo a distinção entre ansiedade facilitadora e ansiedade debilitadora, falando de comportamentos relevantes e irrelevantes para a tarefa.

Já anteriormente, Yerkes e Dodson (1908) consideravam que a ansiedade pode ser estimuladora do pensamento, motivadora da acção, e, de um modo geral, organizadora da experiência, no entanto, nem sempre esta é facilitadora da acção, acrescentando que, a sua

ausência ou o seu excesso são factores indutores de erro na tarefa a desempenhar. A distinção do carácter facilitador *versus* debilitador da ansiedade resulta de dois pressupostos simples: Estudantes com elevada ansiedade debilitadora tenderiam a obter maus resultados num teste, enquanto que, os estudantes com uma elevada ansiedade facilitadora tenderiam a obter bons resultados nos testes, quando a pressão avaliativa era elevada (Alpert & Haber, 1960).

Nesta década, surge também, com Spielberger (1966; cit. por Spielberger, 1975) a distinção estado e traço de ansiedade, sendo que a primeira é definida como sentimentos subjectivos de tensão e apreensão conscientemente percebidos associados à activação do sistema nervoso automático, os quais são normalmente transitórios e relativos a um determinado evento. A ansiedade traço, por sua vez, refere-se a uma tendência geral para responder a uma variedade de situações associadas a elevados níveis de estado de ansiedade. A ansiedade traço é uma característica estável da pessoa que afecta os mais diversos aspectos da vida do sujeito. Os indivíduos diferem nos seus níveis de ansiedade traço, sendo que as pessoas com um traço de ansiedade elevado são geralmente, mais ansiosas nos diversos contextos e situações, do que os sujeitos com traço de ansiedade mais baixo. É de notar, no entanto, que a maioria dos sujeitos tem um traço de ansiedade moderado. A ansiedade estado, por sua vez, consiste num fenómeno temporário, é uma forma de ansiedade que é evidente apenas em situações específicas. Pode distinguir-se ansiedade traço de ansiedade estado com o exemplo de que, numa determinada situação um sujeito que experiencie ansiedade (ansiedade estado), pode deter de altos ou baixos níveis de ansiedade traço. No caso dos estudantes, aqueles que experienciam elevados níveis de ansiedade aos testes, tendem a deter de altos níveis de ansiedade traço, sendo uma característica geral da personalidade destes. Deste modo, elevados níveis de ansiedade traço levam os estudantes a perceber a situação de teste como ameaçadora (Cizek & Burg, 2006).

Outra contribuição importante nesta década, foi a contribuição de Liebert e Morris (1967; cit. por Zeidner, 1998). As investigações começaram por estudar a ansiedade numa perspectiva unidimensional, não fazendo distinção entre diferentes componentes (Lowe & Mcgrath, 1971; Scanlan & Passer, 1978; Simon & Martens, 1977; cit. por Woodman & Hardy, 2001). Contudo, estes autores surgem com a polémica diferenciação entre preocupação e emocionalidade na instrumentalização e conceptualização deste constructo, defendendo que a ansiedade, para além de conter dois traços disposicionais distintos, deve ser entendida em, pelo menos, duas componentes distintas: a ansiedade cognitiva, e a ansiedade somática. (Liebert & Morris, 1967; cit. por Baptista et al., 1989). Assim, e de acordo com a breve distinção no âmbito da ansiedade geral feita por Sarason anteriormente, Liebert e Morris (1967, cit. por Hodapp & Benson, 1997),

consideram a ansiedade aos testes, um fenómeno bidireccional que inclui um componente cognitivo (preocupação) e um componente afectivo (emocionalidade). Os autores, defendem que a preocupação é conceptualmente identificada como uma qualquer expressão cognitiva de preocupação acerca do próprio desempenho no teste e centra-se nas consequências de falhar, enquanto que a emocionalidade se refere às respostas automáticas que tendem a ocorrer quando se está sob *stress* avaliativo devido a um teste. Segundo Cruz (1988) e Woodman e Hardy (2001), a componente cognitiva da ansiedade aos testes reúne um conjunto de elementos que passam pela baixa auto-confiança ou auto-dúvidas acerca da matéria para o teste; a auto-crítica ou o auto-derrotismo; a antecipação do fracasso e as suas possíveis consequências; as cognições de fuga e/ou o evitamento da situação em face da impossibilidade de retirada física; e a *interferência* gerada pela tarefa, que inclui fenómenos típicos como o *ficar bloqueado*, *ficar em branco* ou *ficar estático*. A componente preocupação está, por sua vez, relacionada com o valor pessoal e com as possibilidades de lidar com a situação; e com os pensamentos e imagens irrelevantes, sendo estes acerca de aspectos não directamente relacionados com a tarefa em questão. É, com isto, relevante indicar que, segundo os autores, quando a avaliação cognitiva indica a existência de uma ameaça, gera-se, também, uma activação fisiológica. Esta surge não pelo evento em si, mas pela avaliação feita acerca desse mesmo evento, pelo que faz parte da mobilização de recursos para lidar com a situação. A componente mais emocional da ansiedade (visto que quase todos os processos emocionais parecem ser mediados cognitivamente) inclui a activação fisiológica, a qual se manifesta através de reacções somáticas variadas como o aumento do ritmo cardíaco, a sudação, as tremuras, etc; e os sentimentos de tensão, apreensão, desconforto e nervosismo.

É de notar que, tanto a componente cognitiva como a componente emocional que ocorrem, fornecem *feedback* relativo à natureza e intensidade da reacção de ansiedade que está a ser experienciada, o que contribui para o processo de avaliação cognitiva. Assim, o estudante que tem plena consciência da evolução crescente dos seus níveis de activação fisiológica, é mais susceptível de avaliar a situação corrente como ameaçadora do que aquele que experiencia baixos níveis de activação fisiológica. Liebert e Morris, (1967; cit. por Zeidner, 1998) demonstraram, ainda, em trabalhos futuros, que estas duas componentes são empiricamente distintas, sendo que a preocupação se correlaciona mais com o desempenho do que a componente emocional. As investigações realizadas referem que a componente preocupação contribui significativamente para a diminuição da performance nas tarefas intelectuais nos estudantes que apresentam este indicador (Liebert & Morris, 1967, cit. por Melo, Gouveia, & Pereira, 2006), e segundo Deffenbacher (1989; cit. por Baptista et al., 1989), a emocionalidade tende a aumentar à medida

que as situações de teste ou exame se aproximam, enquanto que a preocupação sofre incrementos com sugestões de possível fracasso (Morris & Liebert, 1973; cit. por Baptista et al., 1989).

Na década de 70, Wine (1971) formula o modelo de influência cognitiva, o qual diz respeito ao modelo cognitivo-atencional ou modelo de interferência cognitiva, considerando o impacto da ansiedade aos testes no desempenho. Considerada uma perspectiva importante no âmbito da ansiedade aos testes, as características prendem-se com a conceptualização de que o desempenho nos testes sofre com a interferência da memória e do processamento de informação, e a ansiedade aos testes dá-se devido aos factores preocupação e emocionalidade que interferem com o desempenho. De acordo com este modelo, pessoas com elevada ansiedade aos testes dividem a sua atenção entre actividades relevantes para a tarefa e actividades cognitivas irrelevantes para a tarefa (preocupações, auto-críticas, reacções somáticas, etc.), as quais distraem os estudantes dos requisitos que a tarefa (teste) impõe, o que, por sua vez, interfere com o aproveitamento do tempo disponível. Um estudo realizado por Sarason e colaboradores indica que sujeitos com elevada ansiedade aos testes tendem a ser mais auto-centrados e auto-críticos do que os sujeitos com baixa ansiedade aos testes. Esta linha de investigação realça o facto de que quando a natureza da tarefa avaliativa é *stressante*, os indivíduos com elevada ansiedade aos testes desempenham pior do que os indivíduos com baixa ansiedade aos testes (Zeidner, 1998).

Autores como Mandler, (1978) e Beck (1986; cit por Cruz, 1988), não distinguindo os diferentes tipos de ansiedade, surgem com a simples premissa de que, especificamente na ansiedade face aos testes, esta não tem propriamente um carácter adaptativo. Na verdade, a elevada ansiedade leva o individuo a estar mais concentrado no que sente e a controlar-se emocionalmente, apropriando-se o melhor possível à época de testes ou exames, e ao impedir um rendimento adequado e competente, esta é interpretada como um sinal de que algo não está a funcionar bem e é entendida como um índice de disfunção. Nestes casos, o indivíduo é tão susceptível de trazer *stress* para a situação, quanto a situação para o indivíduo. Por outro lado, no caso de baixa ansiedade, o sujeito consegue orientar o seu comportamento e capacidades cognitivas rumo às exigências específicas da tarefa (Mandler, 1978).

Neste sentido, e apoiando a teoria de Mandler (1978), uma das formulações válidas da abordagem às problemáticas nos testes é sugerida por Ellis (1978; cit por. Cruz, 1988), e é a de que ao avaliarem as suas próprias reacções de *stress*, os sujeitos acabam por aumentar a sua perturbação emocional, ficando ainda mais ansiosos pelo modo como reagiram ou estão a reagir a determinado acontecimento gerador de *stress*. Este processo trata-se de *ansiedade acerca da própria ansiedade*, é um círculo vicioso que é também gerador de *stress*: a avaliação negativa do *self* e do

rendimento aumenta a ansiedade, que interfere com o futuro desempenho e acaba por reforçar a ideia de incapacidade (Beck,1986; cit por. Cruz, 1988).

O modelo de influência cognitiva de Wine, foi severamente criticado com o surgimento, no final da década de 70 e inícios dos anos 80, da interpretação do “défice de competências de estudo”, um modelo rival que defende que os indivíduos com elevada ansiedade aos testes desempenham ineficazmente as tarefas académicas por dois motivos: o primeiro refere-se a deficientes hábitos de estudo, assim como de competências de resolução de testes; e o segundo diz respeito ao aumento da activação evocada pela consciência metacognitiva no que respeita à codificação, organização e domínio no âmbito do teste (Benjamin, McKeachie, Lin & Holinger, 1981; Culler & Holahan, 1980; Kirkland & Hollandsworth, 1980; cit. or Zeidner, 1998).

Em jeito de conclusão, verifica-se que, no decorrer do tempo, as interpretações cognitivas da natureza e dos efeitos da ansiedade nos testes começaram progressivamente a ganhar ênfase, e com estas, as formas e meios de minimizar os efeitos negativos. De acordo com Zeidner (1998), a ansiedade aos testes consiste, assim, num conjunto de respostas fenomenológicas, fisiológicas e comportamentais que acompanham a preocupação acerca das consequências negativas possíveis ou do fracasso num teste ou situação avaliativa similar. Na perspectiva de Cizek e Burg (2006), a ansiedade aos testes é uma constelação de respostas à avaliação, as quais podem ser de carácter físico, como suores, ritmos cardíaco e de respiração acelerados, e de carácter comportamental, como a alienação.

Modelo cognitivo e transaccional da ansiedade aos testes

O crescente interesse no tema da ansiedade em testes e exames escolares deu lugar a um grande leque de abordagens diferentes e variadas, pelo que se notam, ainda, dificuldades evidentes na conceptualização da natureza da ansiedade nos testes bem como na identificação das suas características e, conseqüentemente, no surgimento de modelos integrados e compreensivos neste domínio. Esta questão deve-se ao facto de os investigadores utilizarem este termo para vários tipos de situações e com significados divergentes. Para além disto, a ansiedade tem sido analisada a nível conceptual assentando em diferentes perspectivas, sofrendo, inevitavelmente,

influência não só do desenvolvimento das várias correntes como dos próprios autores que têm investido nesta área.

Neste sentido, a perspectiva teórica que parece ser a dominante e mais influente é a abordagem cognitiva (Sarason 1973, Cruz, 1988). Depois do paradigma da teoria do processamento de informação ter proporcionado uma vasta gama de estudos no âmbito da ansiedade em testes, as abordagens cognitivistas ao estudo das emoções e do comportamento humano viriam a contribuir em larga escala para a formulação de novos conceitos e explicações, nomeadamente, no que diz respeito à experiência subjectiva da ansiedade nos testes (Sarason, 1973). Como já foi evidenciado, a ansiedade aos testes mostra-se como uma experiência perturbadora e desagradável que constitui muitas vezes um problema na vida dos estudantes, na medida em que afecta o seu desempenho, tendo repercussões também ao nível do desenvolvimento pessoal e social (Sarason, 1957), sendo considerada por alguns autores como uma manifestação específica de um quadro mais vasto de ansiedade generalizada (Carver et al., 1983; cit. por Melo, Gouveia, & Pereira, 2006).

Deste modo, Cruz (1988), sugere um modelo de ansiedade nos testes que tem subjacentes, não só as abordagens cognitivistas à ansiedade em geral de Beck e Ermy (1985, cit. por Eysenck, 1992), como as perspectivas transaccionais ao *stress* de Lazarus e Folkman (1984). Cruz integra a ansiedade nos testes num modelo transaccional mais amplo do *stress*, mediado cognitivamente. A conceptualização que apresenta incorpora o *stress* escolar e a ansiedade nos testes numa perspectiva comum que enfatiza relações recíprocas entre várias componentes, sendo a situação uma delas, a qual envolve uma interacção ou transacção bidireccional entre as exigências do meio e os recursos do indivíduo. Um outro componente deste modelo engloba os processos de avaliação cognitiva e do processamento de informação, referindo que os efeitos das reacções emocionais como resposta a determinada situação, são a maior parte das vezes mediados pelos processos de pensamento (Lazarus & Folkman, 1984). Esta avaliação cognitiva é muito importante pois influencia a natureza e a intensidade das respostas emocionais e comportamentais. Uma terceira componente assenta na resposta à situação, a qual reúne os processos, estratégias e comportamentos que constituem a tentativa dos estudantes em lidar com o evento, os quais, por sua vez, podem ou não ser orientados para a tarefa.

Nesta perspectiva, Cruz (1988) conceptualiza a ansiedade nos testes como manifestações dos processos de avaliação cognitiva, pelo que o grau de ameaça da situação depende da avaliação cognitiva feita acerca do seu contexto global. Assim, se os recursos disponíveis são inferiores às

exigências da situação, o indivíduo pode entendê-la como ameaçadora e sentir-se vulnerável. De facto, as definições mais actuais parecem concordar na ênfase da ansiedade como uma reacção ao *stress*, quando os sujeitos percebem que as exigências ambientais excedem os seus recursos pessoais (Elliot & Eisdorfer, 1982, cit. por Werner & Frost, 2000).

Assim, o modelo que parece explicar melhor a problemática da ansiedade aos testes é o modelo transaccional (Spielberger & Vagg, 1995; cit. por Zeidner, 1998), um modelo complexo que sintetiza os vários aspectos da ansiedade aos testes e determina como o fenómeno ocorre. O modelo transaccional destaca que a ansiedade aos testes é um processo ou um ciclo de pensamentos, comportamentos e respostas, e considera as características dos estudantes os elementos próprios de uma situação de teste e o que se sabe acerca de como os indivíduos processam a informação. Este conjunto de características do modelo transaccional permitem uma representação gráfica de explicação de como a ansiedade aos testes ocorre (Cizek & Burg, 2006).

Tomando como ponto de partida discussões prévias acerca da ansiedade e com base na perspectiva transaccional (Spielberger & Vagg, 1995^a; Endler, 1992; cit. por Zeidner, 1998), Zeidner (1997a), propôs recentemente um modelo transaccional integrativo de ansiedade aos testes (Zeidner, 1998).

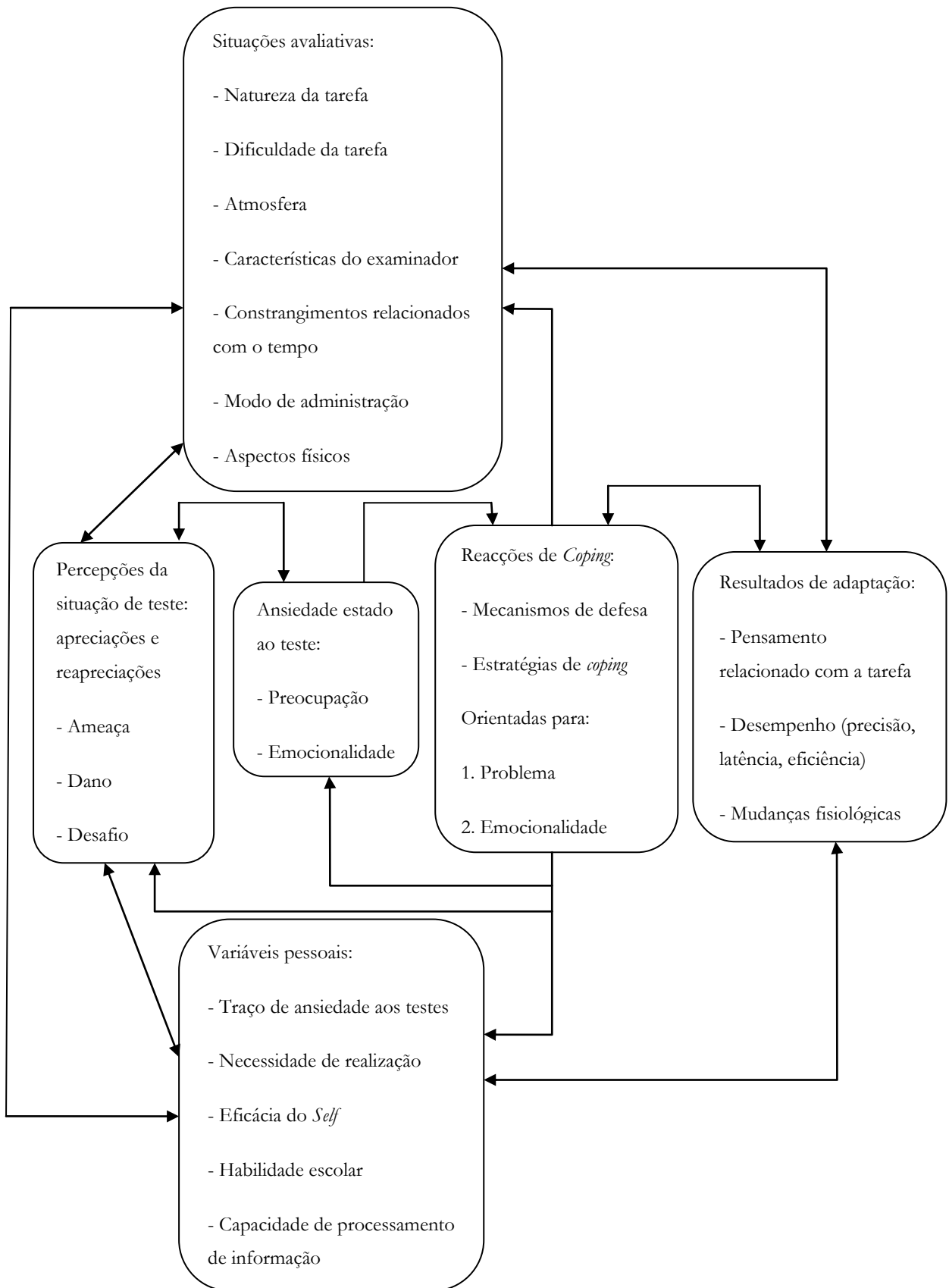


Figura 2

Modelo transaccional de ansiedade aos testes (Zeidner, 1998)

O esquema teórico conceptualiza o fenómeno como um processo dinâmico que envolve a interacção de elementos distintos que jogam no contexto *stressante* entre o indivíduo e a situação de avaliação. Os elementos-chave neste processo incluem o contexto avaliativo, as diferenças individuais na vulnerabilidade (ansiedade traço), as percepções de ameaça as apreciações e reapreciações, o estado de ansiedade, os padrões de *coping*, e os resultados adaptativos. A relação entre as várias componentes no modelo transaccional mostra-se como um processo dinâmico e contínuo. Neste sentido, o indivíduo não só reage à situação como também afecta a situação com a qual interage, sendo que existe uma constante interacção sujeito-situação.

A ansiedade aos testes: antecedentes e consequentes

Em consequência do que já foi falado, é importante abordar de forma sucinta, os antecedentes e consequentes da ansiedade aos testes de modo claro e organizado enquanto processo, para ser possível a compreensão do conceito de ansiedade aos testes enquanto processo integrativo da relação sujeito-situação.

A ansiedade aos testes pode ser vista como uma reacção limite do fenómeno de *stress* (Rusiñol et al., 1993), visto que se refere tipicamente a uma ansiedade suscitada por condições e situações do contexto educacional. Têm sido investigadas as correlações entre factores que são susceptíveis de causar ansiedade aos testes e intensidade na resposta de ansiedade, os quais se denotam de antecedentes da ansiedade (Woodman & Hardy, 2001).

Existem estudos que sugerem que a raiz da ansiedade aos testes prende-se com a falta de preparação, falta de organização ou ineficiência no processamento de informação que os estudantes fazem. (Tejada, 2003). No entanto, estes têm que ver, também, com a formação, a aprendizagem e o rendimento académico, assim como com factores pessoais, familiares, sociais, educacionais e as próprias características do sujeito. Estes factores encontram-se correlacionados entre si e contribuem significativamente para o surgimento da ansiedade aos testes e seu desenvolvimento (Ayora, 1993).

De facto, os estudantes com ansiedade aos testes são caracterizados pela resposta particularmente baixa que conseguem dar à ansiedade numa situação avaliativa, tendo tendência para ver as situações de avaliação, em geral, e as situações de teste, em particular, como ameaças pessoais. Uma causa da ansiedade aos testes pode ser a falta de conhecimentos por parte do estudante, o que não é linear pois pode não estar relacionado com a falta de estudo, mas sim com o mau método de trabalho (Serra & Dias, 1998). Como resultado, os estudantes tendem a responder com percepções de ameaça, sentimentos de auto-eficácia reduzidos, cognições auto-depreciativas, etc. (Sarason & Sarason, 1990; cit. por Zeidner, 1998). Estes indivíduos têm medo do fracasso, fazem avaliações incorrectas acerca da situação e possuem um auto-conceito pobre, tendo tendência a sentirem-se incompetentes perante as situações de teste, acreditando que os resultados das suas tarefas são mais devidos a factores do acaso do que ao esforço próprio. Estes sujeitos têm más aptidões para lidar com a sua ansiedade e com as dificuldades surgidas (Serra & Dias, 1998). Neste sentido, se a ansiedade é intensa, a pessoa tem maior dificuldade de detectar erros nas tarefas que exigem uma atenção contínua e comete maior número de erros na resposta a tarefas simples, quando há uma concomitância de vários estímulos (Herd, 1991; Ikeda et al., 1996; Calvo e Eysenck, 1996; cit. por Serra & Dias, 1998). Segundo Mandler (1993; cit. por Serra & Dias, 1998). Estas características, por sua vez, propiciam respostas de fuga e de evitamento da situação temida (Serra & Dias, 1998).

Assim, a ansiedade aos testes refere-se à disposição do indivíduo para reagir à preocupação, aos pensamentos introspectivos, à desorganização mental, à tensão, e à activação fisiológica quando exposto a um situação avaliativa (Spielberger & Vagg, 1995; cit. por Zeidner, 1998). Quando intensa, a ansiedade inibe os comportamentos complexos como os que são requeridos num acto de teste, em que é preciso, entre outros aspectos, relembrar a matéria, expor de uma forma clara e relacionar os acontecimentos com lógica.

O facto de os testes traduzirem, frequentemente, o desempenho obtido a partir de valores quantitativos, as notas, explica o facto de a ansiedade aos testes ser experienciada por pessoas que se sentem ameaçadas pela avaliação. Esta percepção de ameaça é susceptível de ser activada quando o estudante percebe que o desempenho é possivelmente mau ou baixo, e deve-se ao facto do estudante acreditar que os seus conhecimentos, competências e capacidades são insuficientes para o sucesso no desempenho no teste (Cizek & Burg, 2006). Se o indivíduo sente dificuldade em confrontar e ultrapassar com êxito as suas tarefas, passa a considerar as situações em que vai ser avaliado como difíceis e ameaçadoras, sentindo-se inapto e inseguro perante estas. Passa a ter preocupações quanto ao futuro e às consequências indesejáveis que a sua capacidade

acarreta, espera e antecipa o fracasso em tais circunstâncias (Sarason & Sarason, 1990; cit. por Serra & Dias, 1998). De facto, quando a ansiedade é demasiado intensa, a actividade intelectual desorganiza-se. Há diversas funções intelectuais que ficam alteradas nestas circunstâncias. A percepção do meio ambiente fica destorcida e o indivíduo é levado a fazer interpretações incorrectas do que ocorre, intelectualmente sente-se incapaz de se manter produtivo, a tolerância à frustração diminui, e o indivíduo irrita-se e impacienta-se com mais facilidade.

Um estudo de Ploeg (1983; cit. por Serra & Dias, 1998) com estudantes universitários, sugere, ainda, o impacto das elevadas expectativas dos pais, o que pode gerar elevados níveis de irritação e ansiedade (Cruz, 1989). Os resultados nos testes passam a ser um valor promovido, em relação ao qual, o estudante se sente emocionalmente envolvido. Se é submetido a uma grande pressão e competitividade, os níveis de ansiedade aumentam, o que vai desorganizar respostas adaptativas (Serra & Dias, 1998).

A ansiedade evocada mergulha, assim, o ser humano num estado de apreensão, em que se alarma com as consequências trágicas que antevê lhe vão acontecer, o que vai levar a pensamentos prejudiciais para a capacidade de atenção, concentração e memória. Revela-se incapaz de reunir a informação de que precisa para escolher a alternativa mais adequada para uma tomada de decisão (Serra & Dias, 1998).

Neste sentido, o termo “ansiedade aos testes” é um constructo específico que se refere a uma série de respostas fenomenológicas, fisiológicas e comportamentais que se centram nas possíveis consequências de falhar num exame ou situação avaliativa similar (Sieber, O’Neil, & Tobias, 1977; cit. por Zeidner, 1998).

De facto, na actualidade, os transtornos da ansiedade e do *stress* encontram-se entre os transtornos psicológicos mais frequentes. As investigações de âmbito académico têm mostrado a existência de índices notáveis de *stress* sobretudo na população universitária e especialmente nos primeiros anos de curso, no sexo feminino, e na fase imediatamente anterior aos testes (Muñoz, 1999, cit. por Piemontesi & Heredia, 2009).

Por conseguinte, no rol de factores pessoais que estão relacionados com o modo como se interpreta e responde a situações de avaliação, o género parece ser um factor cujos resultados na literatura são unânimes. Assim, possivelmente como consequência de questões associadas às exigências sociais que enfatizam a necessidade de implicação e responsabilização nas tarefas e às expectativas de êxito, as mulheres parecem encarar as situações de teste como mais ameaçadoras que os homens. Os estudantes do sexo masculino tendem a entender as situações de teste como um desafio, implicando-se mais na tarefa, quanto maior for a competência percebida para a

superar, ou, ao contrário, não se implicam (nem comportamentalmente nem emocionalmente) se se consideram incapazes para realizar a tarefa (Rosario et al., 2008), o que resulta em níveis baixos de ansiedade aos testes, em comparação com os níveis apresentados pelas estudantes do sexo feminino (Sarason, 1963; Cruz, 1989; Rosario et al., 2008). Estas evidenciam mais comportamentos ansiosos como a dificuldade de concentração na tarefa e a diminuição da auto-estima quando sentem ansiedade.

Folkman e Lazarus (1984) identificaram quatro fases na reacção a um teste universitário: a fase antecipatória a um teste, na qual, os estudantes se preparam para a sua realização, a fase de confrontação, que diz respeito à fase de execução do teste, a fase de espera, depois do teste e antes do conhecimento do resultado obtido, e a fase de consequência, fase em que as notas já foram anunciadas. De facto, várias pesquisas no âmbito da ansiedade e *coping* mostram que há mudança nos períodos anterior, durante e depois de um evento *stressante* (Raffety & Smith, 1997). A ansiedade pode ter início numa fase anterior a um evento *stressante* e pode prolongar-se até uma fase posterior a este, devido a uma situação de espera de *feedback* da situação *stressante* propriamente dita ou às consequências que podem provir dos resultados desta.

Os resultados do estudo de Raffety e Smith (1997) não só confirmaram que existem mudanças nos níveis de ansiedade e nos tipos de ansiedade registadas ao longo de todo o ciclo de realização dos testes, como serviram para perceberem que existe um padrão de mudança ao longo dos períodos temporais do processo. O processo de ansiedade relacionado com os testes foi similar no que respeita às dimensões “Preocupação”, “Pensamentos de distração” e “Tensão”, o que se iguala ao processo unidimensional de ansiedade relatado por Bolger (1990). Para cada dimensão, a ansiedade aumenta à medida que o teste se aproxima, especialmente nos quatro dias anteriores ao evento, atingindo o seu pico no momento imediatamente anterior à situação de teste, sendo que a “Preocupação” começa a aumentar os seus níveis mais rapidamente que as outras dimensões. Apesar da consistência dos níveis apresentados nas três dimensões estudadas, os autores verificaram que no que respeita às dimensões cognitivas, os seus níveis registaram o seu pico no dia anterior ao exame, enquanto que os níveis da dimensão “Tensão” registaram o seu pico na manhã seguinte ao dia do teste. A dimensão “Preocupação” permanece depois do teste, embora com níveis mais baixos, sendo orientada desde o início do processo, mais para com pensamentos futuros relacionados com as consequências do teste e do desempenho do que para o teste em si. Os pensamentos auto-depreciativos acerca dos resultados do teste tendem a

influenciar mais a dimensão “Preocupação” do que os “Pensamentos de distração” e a “Tensão”, o que remete para estudos anteriores como o de Alpert e Haber (1960), o qual revela que é o carácter de interferência cognitiva da ansiedade que inibe o desempenho no teste.

Duas das principais características da fase antecipatória a um teste ou exame são a incerteza e a ambiguidade, devido ao facto de o estudante não saber exactamente que matéria sairá no teste, e como será o seu desempenho. No estudo de Folkman e Lazarus (1985), constatou-se que é na fase antecipatória que estas duas características apresentam o seu pico. É nesta fase que os estudantes estão preocupados com as demandas e possibilidades relacionadas com o futuro evento. Os autores constataram que na fase antecipatória, os estudantes pensam no que fazer para se prepararem para o evento avaliativo, não só em termos de estudo mas, também, no que diz respeito à regulação dos sentimentos em relação à tarefa, levando em consideração o desempenho e as implicações dos resultados futuros.

Num estudo realizado por Monzón (2007), verifica-se um nível mais elevado de *stress* associado ao período de testes, evidenciando-se o facto de, num período sem exames nem sobrecarga académica, os estudantes não parecem experienciar quaisquer níveis de *stress*. No entanto, durante o período de maior *stress* académico, os mesmos respondentes coincidem em apresentar efeitos emocionais negativos em relação aos períodos académicos mais tranquilos testados. É relevante indicar que, o autor constatou que embora o nível de *stress* durante a época de testes se faça sentir, não é alarmante.

Desempenho académico

Uma dimensão extremamente importante, talvez a mais importante no processo de ensino-aprendizagem é, muito provavelmente, o desempenho académico do aluno. Na actualidade, existem diversas investigações que se destinam a encontrar explicações acerca do baixo rendimento académico. A complexidade deste tema inicia desde a sua conceptualização.

Neste sentido, o desempenho em si e o desempenho académico são definidos na literatura como uma relação entre o obtido e o esforço para o obter. É um nível de êxito na escola, no trabalho, etc. (Tejada, 2003). É pertinente evidenciar que o conceito de desempenho académico parte do pressuposto que o estudante é responsável pelo seu rendimento. Nováez (1986; cit. por Tejada, 2003), considera que o desempenho académico é precisamente o que o

indivíduo obtém em determinada actividade académica. Em concordância, existem estudos acerca da capacidade cognitiva que constata que o desempenho corresponde, apenas, à capacidade cognitiva manifesta do estudante em determinado momento (Navarro, 2003). Nesta linha de pensamento, Pizarro (1985; cit. por Tejada, 2003), entende o desempenho académico como uma medida das capacidades respondentes que os estudantes manifestam, ou seja, o que o sujeito terá aprendido como consequência de um processo de instrução ou formação. O autor define desempenho segundo a perspectiva do aluno, como uma capacidade respondente deste a estímulos educativos, susceptível de ser interpretado segundo objectivos e propósitos educativos pré-estabelecidos. Jiménez (2000) refere o facto de se poder ter uma boa capacidade intelectual, assim como boas atitudes, e não estar, contudo, a obter-se um desempenho adequado. Neste sentido, admite-se a perspectiva de que o desempenho académico é um fenómeno multifactorial.

Segundo Kaczynska (1986; cit. por Navarro, 2003), o desempenho académico é o resultado dos esforços e iniciativas escolares dos professores e das próprias cadeiras e programas associados, assim como dos pais e dos próprios estudantes. Jiménez (2000) define o desempenho académico como um nível de conhecimentos demonstrado numa determinada área ou matéria comparado com o nível padrão de idade e nível académico. Na perspectiva de Schunk (1997), o desempenho académico é a expressão de capacidades e características psicológicas do estudante desenvolvidas e actualizadas através do processo de ensino-aprendizagem que lhe possibilita obter um nível de funcionamento e realizações académicos ao longo de um período ou semestre que se sintetiza numa qualificação final (de carácter quantitativo, na maioria dos casos) avaliativa do nível alcançado. Também Navarro (2003), conceptualiza o desempenho académico como um constructo susceptível de adoptar valores quantitativos e qualitativos, através dos quais existe uma aproximação à evidência e dimensão do perfil de habilidades, conhecimentos, atitudes e valores desenvolvidos pelo estudante no processo de ensino-aprendizagem. O autor destaca o desempenho académico como uma rede de articulações cognitivas geradas pelo homem que sintetiza as variáveis de quantidade e qualidade como factores de medição e predição da experiência educativa. Contrariamente a reduzir este conceito relativamente ao modo de o operacionalizar, o que o autor faz é considerar este processo, uma constelação dinâmica de atributos cujos traços característicos distinguem os resultados provenientes de qualquer processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, o desempenho académico é um indicador do nível de aprendizagem alcançado pelo estudante, e é por isso que o sistema educativo brinda bastante importância a este indicador.

Deste modo, o desempenho académico converte-se a uma “tabela imaginária de medida” para a aprendizagem alcançada nas aulas, que constitui o objectivo central da educação. Por conseguinte, no desempenho académico intervêm diversas variáveis externas ao sujeito, como a qualidade dos professores, o ambiente de aula, a família, o programa educativo, etc. As variáveis psicológicas ou internas ao sujeito também devem ser destacadas, tais como, a atitude face à matéria, a inteligência, a personalidade, o auto-conceito do estudante, a motivação, etc. (Tejada, 2003).

Assim, García e Palacios (1991; cit. por Tejada, 2003), depois da realização de uma análise comparativa de diversas definições de desempenho académico, concluíram que existe mais de um ponto de vista, o ponto de vista estático e o ponto de vista dinâmico. Neste sentido, de modo geral, o desempenho académico apresenta algumas características relevantes: o desempenho com base no seu carácter dinâmico, responde ao processo de aprendizagem, pelo que está ligado à capacidade de esforço do estudante; com base no seu carácter estático, compreende o produto da aprendizagem gerado pelo estudante; o desempenho está ligado a medidas de qualidade e a juízos de avaliação; é um meio e não um fim em si mesmo; e está relacionado com propósitos de carácter ético que incluem expectativas económicas, julgando-se necessário que os seus padrões obedeçam ao modelo social vigente.

Segundo Cascón (2000), o indicador do nível alcançado é percebido pelas qualificações escolares, as quais são reflexo das avaliações. Este indicador parece ser o suficiente para mostrar os conhecimentos do sujeito nas distintas áreas e matérias, as quais o sistema social e de ensino consideram necessárias e suficientes para o desenvolvimento do sujeito como membro activo da sociedade. Em contraste, o mesmo autor conclui num outro estudo que realizou, que o factor psicopedagógico que mais peso tem na predição do desempenho académico é o factor intelectual, a inteligência.

Nesta linha de pensamento, para se estudar o desempenho, é necessário considerar os factores que nele intervêm. De facto, Navarro (2003), entende que o desempenho do estudante deve ser entendido a partir dos seus processos de avaliação, no entanto, a simples medição e/ou avaliação dos resultados alcançados em termos quantitativos, por parte dos estudantes, não fornece, por si só, todas as orientações necessárias para a acção que visa melhorar a qualidade de ensino. Neste sentido, Cominetti e Ruiz (1997; cit. por Navarro, 2003) referem que é necessário

conhecer que variáveis incidem ou explicam o nível de distribuição das aprendizagens, para ser possível aumentar os níveis de desempenho. Os resultados do estudo realizado pelos autores indicam que, as expectativas da família, dos docentes e dos próprios estudantes, com relação aos resultados académicos são bastante importantes, pois põem a descoberto um conjunto de juízos, atitudes e condutas que podem mostrar-se benéficos ou pejorativos para as tarefas e resultados académicos. Se é certo que a variável mais considerada na relação com o desempenho académico diz respeito, muito provavelmente, às notas, este deve-se predominantemente à inteligência, no entanto, também são, de facto, valorizados, os factores ambientais como a família, a sociedade e o ambiente académico (El Tawab, 1997; cit. por Tejada, 2003). De facto, o conceito de desempenho está ligado ao de atitude e seria o resultado desta, assim como de factores afectivos, e ainda, emocionais, e do próprio exercício da actividade a ser desempenhada ou do que nela está implicado (Nováez, 1986; cit. por Tejada, 2003).

Quando se trata de avaliar o desempenho académico e de perceber como se pode intervir para o melhorar, os autores parecem valorizar os factores socioeconómicos, a amplitude dos programas escolares, a metodologia de ensino, os conceitos e informações prévias que os estudantes já possuem, assim como o nível de pensamento formal dos mesmos (Benitez, Gimenez & Osicka, 2000). Neste sentido, Piñero e Rodríguez (1998; cit. por Navarro, 2003), postulam que o nível socioeconómico do estudante tem impacto sobre o desempenho académico do mesmo, sendo que, quando elevado, os efeitos verificados sobre o desempenho académico são positivos. Segundo os autores, esta constatação atribui importância e responsabilidade à família, à comunidade e à instituição de ensino em conjunto, no que concerne ao processo educativo.

Porto e Gresia (2004), consideram, num estudo realizado, que existem vários grupos de características que reúnem factores de influência no desempenho: as características do estudante com factores como a idade e o género; o ambiente familiar, com factores como a educação dos pais; e ainda os factores emprego (se o estudante trabalha ou não), a motivação e o grau de dificuldade da cadeira. Os resultados referem que todas as variáveis de desempenho se correlacionam com a idade, sendo que o rendimento diminui com a idade, as mulheres apresentam um desempenho superior ao dos homens, o nível de educação dos pais influenciou positivamente sobre as medidas de desempenho, o facto de o estudante trabalhar ou não e o número de horas trabalhadas relaciona-se com o desempenho.

Muñoz (1993; cit. por Navarro, 2003), levou a cabo um estudo comparativo de alguns factores que incidem no desempenho académico numa população de estudantes bolsistas de nível secundário e universitário. O objectivo geral do estudo seria o de conhecer a relação entre alguns factores de natureza psicológica e o desempenho académico. Com o propósito de conhecer alguns destes factores, elegeram-se três áreas distintas: a área intelectual; a personalidade e a integração familiar. Os resultados do estudo indicaram que a integração familiar não tem qualquer incidência no desempenho académico, pelo que se concluiu, que não existem diferenças significativas na integração familiar, entre os estudantes com elevado e baixo desempenho. No que respeita ao factor intelectual e ao factor personalidade, os autores verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes com elevado e baixo rendimento académico. Estes resultados apoiaram a estrutura teórica que sustentou este estudo no que respeita à participação simultânea de factores cognitivos e emocionais na aprendizagem de conteúdos intelectuais que se traduzem num determinado nível de desempenho académico.

Também o estudo de Navarro (2003) apresenta conclusões que enumeram outras variáveis que se relacionam com o desempenho académico e cuja vinculação com este é estatisticamente significativa. É o caso das variáveis motivação, auto-conceito e as habilidades sociais.

Raffety e Smith (1997), resumem esta temática, afirmando que o desempenho está relacionado com diversas variáveis psicológicas, sendo que uma delas é a inteligência. A variável personalidade com os seus diferentes traços e dimensões, também se relaciona com o desempenho. Outra variável que se relaciona bastante com a performance académica, é a ansiedade aos testes. A literatura realça que esta ansiedade antes, durante e depois da situação de avaliação constitui uma experiência bastante comum, sendo que em certos casos, se traduz numa experiência negativa como o baixo aproveitamento, o abandono universitário, entre outras (Ayora, 1993; Tejada, 2003).

Efeitos do *stress* e da ansiedade no desempenho académico

O desempenho em tarefas complexas ou ameaçadoras é um assunto que tem sido abordado continuamente na literatura, especialmente quando a ameaça à eficácia na tarefa é

percebida. Em específico, a investigação efectuada no domínio da ansiedade aos testes, tem sido muitas vezes motivada pelo desejo de explicar variações nos níveis de desempenho dos estudantes, pelo que é importante identificar e compreender o seu impacto sobre a performance nos testes para alertar os estudantes e promover uma orientação adequada no sentido de gerir este conflito (Ross et al., 2006).

A descoberta de que alguns processos padrão estão associados a um desempenho elevado e outros a um desempenho baixo, pode ser útil em estudos directamente relacionados com o desempenho e intervenção nesse âmbito. Certas variáveis relacionadas com o desempenho são, assim, susceptíveis de estar relacionadas também com diferentes processos de *stress*, ansiedade e *coping* (Raffety & Smith, 1997). No que respeita aos testes, é frequente casos em que o nível de aspiração e de exigência são muito elevados devido ao facto de serem situações bastante importantes em termos de resultados finais, e como tal, indutoras de *stress* e susceptíveis de interferir largamente com as faculdades mentais e o desempenho. Pode, então, dizer-se que o *stress* desorganiza o desempenho do comportamento humano. Serra (2007) afirma que o *stress* interfere com o desempenho e que quanto maior for a sua intensidade, pior é o desempenho na tarefa determinada. No entanto, uma das primeiras teorias para explicar este processo foi a chamada Lei de Yerkes-Dodson (1908), a qual nos diz que o nível óptimo de desempenho ocorre quando um indivíduo está submetido a um nível médio de *stress*, sendo que, níveis demasiado baixos ou demasiado elevados se tornam prejudiciais para o desempenho. Esta lei foi bem aceite durante longos anos, na medida em que, estabelecia uma relação fácil e clara entre o nível de *stress* e o desempenho na tarefa, assim como permitia reconhecer o porquê de o *stress* se tornar propulsivo ou inibitório em determinadas situações. No entanto, as críticas surgiram. King, Stanley e Burrows (1987), embora reconheçam a simplicidade desta lei, afirmam que o *stress* depende da avaliação de cada um ao acontecimento em questão, pelo que é difícil identificar, em estudos de grupo, o que constitui, para indivíduos diferentes, um nível elevado ou baixo de *stress*.

Ao longo do tempo, a literatura tem estudado o efeito deteriorativo que a ansiedade aos testes parece ter sobre o desempenho dos estudantes, sendo este efeito, uma das consequências principais da ansiedade aos testes (Sarason, 1957; Folkman & Lazarus, 1985; Raffety & Smith, 1997; Keogh & French, 2001; Zeidner, 2007; 2008). Segundo Ayora (1993), a grande quantidade de sintomas que se relacionam com o estado de ansiedade, comprometem seriamente os resultados de uma avaliação ou teste.

A ansiedade aos testes é uma situação específica que predispõe os indivíduos a não se concentrarem na tarefa em questão, o que é susceptível de interferir com o desempenho. Embora seja difícil calcular a prevalência da ansiedade nos testes, Johnson (1979; cit. por Cruz, 1989) estimou que 10 a 30% dos estudantes experienciam níveis de ansiedade nos testes suficientemente elevados para interferirem com o seu rendimento escolar.

Com efeito, nos diferentes níveis de ensino, os estudantes com elevada ansiedade obtêm menor rendimento, em comparação com aqueles cujos níveis de ansiedade são baixos em situações de *stress* avaliativo (Cruz, 1989; Serra & Dias, 1998). Nos inícios da década de 50, Sarason e Mandler (cit. por Tejada, 2003) deram a conhecer uma série de estudos nos quais demonstraram que os estudantes universitários com elevados níveis de ansiedade aos testes apresentam um desempenho mais baixo em testes de inteligência, em comparação com aqueles cujos níveis de ansiedade aos testes é baixo. Para além disto, autores como Alpert e Haber (1960) estudaram a relação entre a ansiedade facilitadora e a ansiedade limitadora e a performance académica, e concluíram que, as duas formas de ansiedade estão moderada ou negativamente correlacionadas e têm uma diferente relação com a performance académica, sendo que a ansiedade facilitadora se apresenta positivamente correlacionada com os resultados nos testes, enquanto que a ansiedade limitadora se encontra negativamente correlacionada com a performance nos testes. Um estudo de Hill e Eaton (1977; cit. por Cruz, 1989) comprovou não só que as experiências de fracasso estão relacionadas com um menor rendimento em estudantes com elevada ansiedade aos testes, como o facto de lhes serem oferecidas experiências de sucesso e condições de teste não avaliativas pode aumentar o seu rendimento. Cassidy (2002; cit. por Tejada, 2003) afirma que níveis superiores da componente cognitiva da ansiedade estão associados a resultados mais baixos nos testes.

Outros estudos evidenciam que em condições não avaliativas, geradoras de baixos níveis de *stress*, as diferenças no desempenho entre os estudantes com baixos e elevados índices de ansiedade aos testes são reduzidas (Dusek et al., 1975; cit. por Cruz, 1989). De facto, o desempenho dos estudantes com elevada ansiedade nos testes parece variar com o *stress* avaliativo: quando o *stress* avaliativo é baixo, os estudantes altamente ansiosos têm um desempenho semelhante aos estudantes menos ansiosos, no entanto, quando confrontados com situações de elevado *stress* avaliativo, os estudantes com elevada ansiedade têm um desempenho mais baixo que os estudantes com baixos níveis de ansiedade, e do que eles próprios, quando as situações detêm de baixo *stress* envolvido (Cruz, 1989). De facto, a evidência da investigação é convincente relativamente ao facto de a ansiedade ter um efeito mais pejorativo que facilitativo

na relação com a aprendizagem ou o desempenho escolar, Raffety e Smith (1997), comprovaram que a experiência de ansiedade pode ser positiva e facilitadora do desempenho no evento *stressante*, ou, por outro lado, pode ser negativa e limitadora do mesmo. Para além disso, em tarefas difíceis, os elevados níveis de ansiedade parecem provocar decréscimos de desempenho, enquanto que em tarefas fáceis, o efeito da ansiedade aos testes parece ser facilitativos (Heinrich & Spielberger, 1982; cit. por Cruz, 1989). As investigações realizadas sobre este tema sugerem, ainda, que os elevados níveis de ansiedade aos testes exercem um efeito negativo sobre a realização escolar. Ana Paula Matos, Cristina Canavarro e Vaz Serra (1996), ao analisarem uma amostra de estudantes universitários, comprovaram, ainda, que os indivíduos com elevada ansiedade em exames têm tendência para ter médias escolares mais baixas e um maior número de reprovações (Serra & Dias, 1998).

A literatura tem, ainda, tentado explicar porque é que a ansiedade aos testes prejudica o desempenho da tarefa, e existe um ponto de acordo que revela que a preocupação é a principal fonte de interferência (Folkman & Lazarus, 1985; Raffety & Smith, 1997; Keogh & French, 2001). Sarason (1988; cit. por Keogh & French, 2001) indica que a preocupação afecta o desempenho a partir do aumento da introspecção não relevante, a qual tende a distrair o indivíduo das tarefas correntes. Em concordância, Eysenck e Calvo (1992; cit. por Keogh & French, 2001) constataram que a preocupação na ansiedade aos testes tende a limitar as capacidades da memória de trabalho, o que por sua vez, limita a eficiência com que o sujeito pode desempenhar as tarefas a que se propõe.

Não discriminando ou classificando os níveis de ansiedade como elevados ou baixos, Rocklin (1985; cit. por Cruz, 1989) obteve resultados que sugerem que o desempenho pode ser uma função interactiva da ansiedade e da dificuldade do teste: para cada estudante, a um dado nível de ansiedade, parece existir um teste de dificuldade óptima.

Neste sentido, o que se pretende é averiguar se a ansiedade experienciada pelos estudantes na fase antecipatória a um teste se relaciona com o desempenho final nesse teste. Os estudos realizados nesta área parecem confirmar esta relação, não revelando, na sua maioria, em que fase do ciclo de realização de um teste, esta influência é testada.

O emprego e o desempenho acadêmico

A necessidade de possuir um trabalho remunerado fora do contexto acadêmico é comum a muitos estudantes, que embora desejem tirar um curso superior para exercer funções de interesse pessoal e profissional, vêm-se obrigados a ter um emprego no decorrer dos anos lectivos do curso para um maior suporte financeiro ou mesmo para suportar os custos de tirar um curso superior. No entanto, esta actividade é susceptível de ter um certo impacto no desempenho acadêmico dos estudantes. Segundo Salamonson e Andrew (2006), ter um trabalho a tempo parcial pode reduzir o tempo dedicado ao estudo, o que, conseqüentemente, poderá influenciar o desempenho acadêmico. Vários estudos mostram que existe um efeito negativo e curvilíneo do trabalho a tempo parcial sobre o desempenho acadêmico dos estudantes (Quirk, Keith & Quirk, 2001). Alguns trabalhos deste tipo podem, até certo ponto, exercer um impacto mínimo ou mesmo positivo sobre o desempenho, mas a determinada altura o desempenho vai sofrer uma baixa que será proporcional ao número de horas dispendidas no trabalho. Vários estudos revelam que todos os tipos de emprego têm um efeito deteriorativo sobre o desempenho acadêmico dos estudantes, especialmente aqueles que ocupam mais de 16 horas semanais e não se relacionam com a área do curso que os estudantes frequentam, os resultados revelam claramente que os trabalhadores-estudantes apresentam um desempenho acadêmico mais baixo do que os estudantes que não possuem um emprego durante o semestre acadêmico. Estes resultados são explicados com um óbvio decréscimo no desempenho quando o tempo de estudo é mais reduzido (Salamonson & Andrew, 2006). Steinberg e Dornbusch (1991), revelam que, ao trabalharem, os estudantes investem menos esforço no estudo e mais esforço no emprego devido ao sentimento de comprometimento que este lhes incute. Sendo remunerado, o trabalho é uma obrigação que se impõe ao estudo e ao investimento acadêmico. Contudo, estes resultados parecem não ser lineares. Os resultados dos estudos de Dallam e Hoyt (1981; cit. por Watanabe, 2005), e Steinberg e Dornbusch (1991) concluíram que o trabalho remunerado extra curricular exerce, até certo ponto, um efeito positivo nos resultados dos estudantes a nível acadêmico, indicando que os estudantes que trabalham entre 1 e 12 horas semanais mostram níveis de desempenho acadêmico ligeiramente mais elevados em relação aos estudantes com carga horária semanal mais preenchida pelo emprego e em relação àqueles que não trabalham fora do contexto acadêmico.

Existem, ainda, autores que contrapõem os resultados reportados. Pennington, Zvonkovic e Wilson, (1989; cit. por Watanabe, 2005) afirmam que o trabalho árduo reforça o carácter académico dos estudantes, sendo que desenvolve competências de organização e gestão de tempo, e contribuí para experiências que vão para além da sala de aula, influenciando positivamente o desempenho dos estudantes. Watanabe (2005) verificou nas suas pesquisas um impacto inexistente do trabalho remunerado extra curricular sobre o desempenho dos estudantes.

É notável a controvérsia que o tema do emprego dos estudantes envolve, no entanto, todos os autores mencionados admitem o facto de o trabalho ocupar horas que poderiam ser utilizadas para estudar.

O conceito de *coping* e sua evolução

No modelo transaccional de *stress* e *coping* desenvolvido por Lazarus e Folkman (1984), os autores definiram o conceito de *coping* como um conjunto de processos cognitivos e comportamentais constantemente mutáveis, os quais se desenvolvem com o intuito de gerir as demandas específicas internas e/ou externas que são classificadas como excedentes ou desorganizadores dos recursos do indivíduo. O *coping* caracteriza-se por um conjunto de respostas destinadas a reduzir, de algum modo, as qualidades adversas de uma situação *stressante*, permitindo ao sujeito gerir os *stressors*. Brannon (2001 cit. por Piemontesi & Heredia, 2009) assinala três aspectos a considerar: o *coping* trata-se de um processo que varia de acordo com o facto de o sujeito já ter, ou não, experimentado resultados de sucesso quando confrontado com uma situação *stressante*; não funciona apenas como resposta automática ou fisiológica, sendo também aprendida através da experiência; requer esforço para gerir a situação e estabelecer a homeostase ou adaptar-se simplesmente à situação em questão. Para ser possível uma eficaz conceptualização do conceito de *coping*, é importante considerar três indicadores chave: Considera-se no processo de *coping*, não só as condutas levadas a cabo mas também o esforço e a intenção de as realizar; este esforço não tem, necessariamente, de se traduzir em comportamentos visíveis, pode dizer respeito a cognições, a avaliação cognitiva da situação como desafiante ou ameaçadora é um pré-requisito para dar início ao processo de *coping* (Schwarzer & Schwarzer, 1996). Este modelo também define o *coping* como um processo inserido num contexto, pelo que as respostas podem, não só variar em diferentes contextos, como também mudam de acordo com as condições

externas e em função das competências que lhe são aplicadas. Deste modo, as estratégias de *coping* eficazes numa situação de teste podem não o ser em contexto de conflito familiar, desordem emocional, *distress* ocupacional, *stress* traumático, etc. Neste sentido, e tal como evidenciado por Navarro (2000) e Serra (2007), também os sujeitos têm uma forma muito particular de lidar com as diferentes situações *stressantes* num mesmo contexto. Estes elementos relacionados com o indivíduo e a situação denominam-se mecanismos de *coping*, e podem distinguir-se em elementos físicos e biológicos, os quais incluem todos os elementos ambientais e os recursos orgânicos do sujeito; elementos psicológicos e psico-sociais, os quais compreendem as capacidades intelectuais do sujeito, o nível de independência ou autonomia, as crenças, valores e capacidade de resolução de problemas; e os recursos sociais, os quais dizem respeito às capacidades sociais e ao apoio social que são susceptíveis de proporcionar alternativas funcionais para o sujeito se defrontar com as consequências (Piemontesi & Heredia, 2009).

Os modelos cognitivos de *stress* focalizam-se em avaliações cognitivas e *coping*, com os recursos pessoais como sendo os antecedentes que afetam as avaliações das pessoas sobre a sua capacidade de lidar com eventos *stressantes*. (Lazarus & Folkman, 1984; 1985; Moos & Schaefer, 1993). Assim, Folkman e Lazarus (1984), propõem a identificação de dois processos mediadores essenciais à relação pessoa-ambiente, a avaliação cognitiva e o *coping*, os quais são descritos numa sequência de três sub-processos: A avaliação primária, a avaliação secundária e as respostas específicas de *coping*. A avaliação primária consiste em perceber e avaliar uma situação como uma ameaça ou como um desafio. A avaliação secundária implica a percepção de uma variedade de potenciais respostas particulares à situação específica, avaliada como *stressante* ou desafiante, de acordo com as possibilidades ou recursos pessoais de *coping*. No caso de uma situação específica de teste, a avaliação secundária poderia consistir em avaliações específicas sobre o contexto, como por exemplo: qual será a dificuldade de sucesso, se algo pode ser feito para prevenir o fracasso e aumentar as possibilidades de êxito, e se se tem controlo sobre os resultados. As avaliações primária e secundária convergem em determinar se a transacção pessoa-ambiente é vista como significativa para o bem-estar do sujeito, podendo ser ameaçadora (com a possibilidade de danos ou perdas) ou desafiante (com a possibilidade de domínio ou benefício). O terceiro sub-processo diz respeito às respostas específicas de *coping*, o qual acarreta a execução das estratégias de *coping*. Neste sentido, a importância dos processos de avaliação é evidenciada num estudo de Carver e Scheier (1995, cit. por Piemontesi & Heredia, 2009), onde se analisaram as avaliações e emoções prévias a um teste e as estratégias de *coping* posteriormente elegidas pelos estudantes. Os resultados indicaram que aqueles que perceberam a situação de teste como

desafiante, utilizaram mais estratégias de orientação para o problema, do que aqueles que perceberam a situação como ameaçadora, os quais recorreram mais ao consumo de álcool, ao retraimento e distanciamento mental e ao apoio social.

Com o objectivo de evidenciar a importante distinção existente na literatura entre estilos de *coping* e respostas de *coping* Parker & Endler, 1992, (cit. por Piemontesi & Heredia, 2009), identificam os estilos de *coping* como predisposições da personalidade que transcendem a influência do contexto situacional e o tempo, caracterizando-se por destacar a estabilidade do *coping* em diferentes situações, ao invés da mudança no uso de estratégias. Os autores definem respostas de *coping* como pensamentos e condutas particulares e concretas que são utilizados e postos em prática em resposta a situações *stressantes* e que são altamente susceptíveis de mudar ao longo do tempo dependendo das condições que as desencadeiam (Piemontesi & Heredia, 2009).

Os investigadores desenvolveram um grande número de instrumentos que visam, ainda, classificar a grande variedade de estratégias de *coping* possíveis. O modelo transaccional reúne um consenso naquelas que são consideradas como as principais estratégias: As estratégias orientadas para o problema, as quais tendem a dirigir ou controlar o problema para eliminar ou minimizar o *stress*, que incluem a planificação, a reinterpretação positiva e o crescimento pessoal, a supressão de actividades de distração social e aceitação; as estratégias orientadas para a emocionalidade, as quais se destinam a regular, reduzir ou eliminar o *stress* emocional, que incluem a busca de apoio social e a centralização nas emoções; e as estratégias orientadas para o evitamento, as quais se referem ao uso de estratégias evasivas que rodeiam ou evitam a situação *stressante*, que incluem a alienação mental, ou retraimento, e comportamental ou distração social, a negação, a recusa e o esquecimento, e o consumo de substâncias aditivas (Lazarus & Folkman, 1984).

O modelo de Lazarus e Folkman (1984) focaliza a premissa de que as estratégias não deveriam ser julgadas como adaptativas ou não adaptativas, cada sujeito sob determinada circunstância tem uma forma particular de lidar com as consequências adaptativas, pelo que, numa determinada situação, as mesmas estratégias são adaptativas para uns sujeitos enquanto que para outros não, e da mesma forma, as diferentes estratégias são utilizadas em momentos diferentes da situação. Segundo Navarro (2000), o *coping* depende das capacidades internas ou externas com as quais o indivíduo conta para fazer face às demandas do acontecimento ou da situação potencialmente *stressante*.

Embora as estratégias de *coping* orientadas para a emocionalidade e para o evitamento possam ajudar a manter um equilíbrio emocional, a resposta eficaz para uma situação de teste

passa pela necessidade de efectuar actividades que solucionem o problema para ser possível o controlo da ameaça e, por conseguinte, a obtenção de resultados positivos. O *coping* activo reúne o sentido de domínio sobre o *stressor*, a orientação da atenção para o problema, e a utilização de energia para controlar a ameaça. As estratégias não orientadas para o problema são mais utilizadas quando a fonte de *stress* não é clara. Assim, Carver, Weitraub e Scheier (1989) afirmam a evidência de que o uso de estratégias orientadas para o problema e a avaliação positiva podem ser adaptativos numa variedade de situações, incluindo numa situação de teste, enquanto que o distanciamento mental e comportamental, a focalização nas emoções, o desabafo e a aditividade (consumo de álcool e drogas) são, geralmente, estratégias de *coping* disfuncionais. No entanto, é de notar que alguns comportamentos disfuncionais de *coping*, como o consumo de tabaco, podem servir como um mecanismo de regulação e reduzir alguns efeitos negativos. Piemontesi e Heredia (2009), alertam para o facto de os investigadores enfrentarem alguma ambiguidade relativa a algumas estratégias de *coping* que podem ter múltiplas funções, como é exemplo do evitamento, negação ou recusa, que pode ter uma função adaptativa ou pejorativa. Segundo Carver e colaboradores (1989), as estratégias de evitamento são muito utilizadas no “alívio” psicológico funcionando como uma oportunidade de escapar à constante pressão da situação *stressante*.

Em contraste, Sarason (net), defende que os diferentes efeitos resultantes dos diferentes tipos de ansiedade tendem fortemente a reflectir-se em diferenças relativas aos processos de ansiedade e *coping*. A ansiedade limitadora num teste envolve respostas cognitivas e comportamentais irrelevantes à tarefa em questão, interferência cognitiva, activação fisiológica excessiva, evitamento de resposta, e estratégias de *coping* disfuncionais que interferem com a performance no teste. Em concordância, Raffety e Smith (1997) consideram que a ansiedade facilitadora promove respostas atencionais adaptativas e a adopção de estratégias de *coping* adequadas e eficazes. Segundo os autores, a ansiedade facilitadora, presente numa fase anterior à realização do teste, pode, mesmo, funcionar como meio motivacional para uma melhor e mais eficaz preparação para o teste a ser realizado, ou as estratégias de relevância da tarefa em questão podem resultar num decréscimo dos níveis de ansiedade no período anterior e durante a realização do teste, pelo que faz sentido falar-se do carácter adaptativo ou não adaptativo do *coping*.

***Coping* na época de frequências**

As pesquisas relacionadas com o *stress*, a ansiedade e o *coping* têm sido fortemente influenciadas pela perspectiva transaccional sugerida por Lazarus e seguidores. Assim, o modelo transaccional desenvolvido por Lazarus e Folkman (1984) é o mais evidenciado no que respeita ao *coping* e a sua contribuição permitiu o estudo dos testes e exames como uma situação de *stress* caracterizada como um processo complexo com mudanças significativas inerentes ao uso das diferentes estratégias ao longo de todas as etapas. De facto, os estudos acerca do *coping* face aos testes têm-se diferenciado progressivamente daqueles que estudam o *coping* em geral, destacando a importância de o avaliar como resposta a uma situação de *stress* específica, a situação de teste (Stöber, 2004).

A situação de teste implica três fases principais distintas. A primeira é a fase em estudo neste trabalho, a fase antecipatória ao teste ou exame, a qual constitui um período de advertência com respeito à iminência da situação avaliativa e de preparação para o teste. Assim, uma vez que o estudante reconhece a proximidade do teste, preocupa-se com as possibilidades e restrições envolvidas, preocupa-se em como se preparar melhor, e como regular melhor os sentimentos e emoções adversos que estão associados à situação, preocupando-se com a elevada incerteza inerente que é susceptível de antecipar resultados positivos ou negativos. Isto significa que o estudante pode experimentar emoções ameaçadoras e desafiantes no período antecipatório a uma situação avaliativa. As estratégias de *coping* orientadas para o problema poderiam ser consideradas como efectivas nesta etapa, porque podem ainda ser tomadas medidas para aumentar a probabilidade de êxito, assim como as estratégias de orientação para a emocionalidade, as quais podem ser necessárias nesta fase para ajudar a aliviar as tensões e ansiedades presentes. A segunda fase é a fase de confrontação, em que os estudantes fazem o teste, é uma fase mais difícil de medir pois qualquer teste que seja aplicado no sentido de medir os níveis de ansiedade e *coping* interfere com o teste de avaliação e vice-versa, no entanto, é nesta fase que a ansiedade, principalmente o componente emocional, atinge o seu nível máximo. A componente “preocupação”, tende a ser relativamente mais estável nesta fase. A terceira fase é a fase de espera, que se refere à fase após o teste, em que os estudantes esperam o lançamento do resultado do teste. Nesta fase a incerteza predomina, embora se possa prever um resultado aproximado com base no que se sabe que se fez no teste, a atmosfera e a ansiedade durante o teste promove a incerteza desse “palpite”, pelo que se nota um incremento de estratégias de *coping*

orientadas para a emoção no sentido de libertar a tensão acumulada. Uma última etapa que se pode identificar no ciclo de realização de um teste, é a fase de resultados, a qual constitui a última fase da situação *stressante*. Nesta fase os estudantes tomam conhecimento do resultado do teste e as preocupações tomam uma importância efectiva com base num resultado específico e suas implicações (dano ou benefício) (Lazarus & Folkman, 1984; 1985).

Folkman e Lazarus (1985) examinaram as estratégias de *coping* de uma amostra de 108 estudantes durante as etapas antecipatória, de espera e de resultados de um teste. Em cada etapa, os estudantes parecem utilizar uma combinação de diferentes estratégias de orientação para o problema e pelo menos um tipo de estratégias relacionadas com a emocionalidade. Segundo os autores, a utilização de estratégias orientadas para o problema durante a fase antecipatória deve-se principalmente à preparação e estudo para o teste. De modo semelhante, as estratégias de *coping* orientadas para a emocionalidade foram, nesta etapa, baixas, nomeadamente o apoio social. Ainda, um estudo de Carver e Scheier (1995, cit. por Piemontesi & Heredia, 2009), com 125 sujeitos, sobre o *coping*, também durante todo o ciclo de realização de um teste, obteve resultados que revelam que as respostas de *coping* orientadas para o problema foram elevadas durante o período antecipatório ao teste, diminuindo posteriormente e tornando-se relativamente estáveis depois do evento avaliativo. Rovira, Fernandez-Castro, e Edo (2005), confirmaram que há três estratégias usadas na fase antecipatória a um teste: o planeamento e estudo para o teste; a reinterpretação positiva; e a busca de apoio social tanto para questões instrumentais (práticas de estudo) como para questões emocionais. O suporte social, no que respeita às questões de carácter emocional, no contexto antecipatório ao teste, nem sempre é considerado, na literatura, como uma boa estratégia para gerir o *stress* (Lazarus, 1991; cit. por Rovira et al., 2005), contudo, no estudo de Rovira et al. (2005), esta estratégia foi utilizada pelos participantes não só com o propósito de gerir mais eficazmente o *stress*, mas também para gerir as próprias emoções sem as tentar converter ou modificar.

Relação entre o *Coping* e o *stress* e ansiedade aos testes

A relação entre a ansiedade, o *stress* e *coping* tem vindo a receber cada vez mais atenção mas ainda existe pouca investigação empírica neste domínio. O modelo transaccional de Lazarus e Folkman (1984) regista um processo que inclui apreciações cognitivas e respostas emocionais,

evidenciando que os eventos considerados *stressantes* estão tipicamente associados a respostas emocionais ansiosas. O *coping* pode ter, quer um enfoque emocional e destinar-se a reduzir os níveis de ansiedade, quer um enfoque no problema e destinar-se a lidar com o *stressor*. Em qualquer dos casos, o modelo transaccional denuncia uma relação recíproca entre o *stress* e a ansiedade, e o *coping*. A ansiedade e o *coping* têm ambos propriedades estado e traço, sendo que o conceito de *coping* tem sido conceptualizado como comportamento a uma situação específica e como traço disposicional. Tanto a ansiedade como o *coping* são constructos complexos com múltiplas dimensões, a relação entre os dois tem sido entendida, muitas vezes, com base nos resultados que pode produzir e através de variáveis relacionadas, como por exemplo a personalidade. Da mesma forma que o *stress* deriva do *coping*, o *coping* influencia activamente a ansiedade por forma a mudar a situação, a fomentar a redução dos níveis de ansiedade, a utilizar o suporte social existente, ou a redireccionar a atenção a outro acontecimento ou situação (Raffety & Smith, 1997).

Nos anos 60, foram desenvolvidos vários estudos laboratoriais com o objectivo de investigar o processo de resposta a um *stressor*, nomeadamente o salto em pára-quedas ou um filme susceptível de provocar sentimentos de ansiedade, através de respostas biofísicas e de relatos individuais (Epstein & Fenz, 1967; cit. Por Raffety & Smith, 1997). Estas pesquisas contribuíram para se perceber como são vividos os eventos de *stress* e que existem formas de combater essa sensação. No entanto, este tipo de *stressors* diz respeito a eventos de curta duração susceptíveis de causar ansiedade. Mais recentemente as pesquisas têm procurado alargar a sua abordagem trabalhando com *stressors* de longo termo (Folkman & Lazarus, 1984). Estes envolvem várias avaliações dos níveis de ansiedade e *coping* antes ou mesmo depois de um teste escolar. Estes níveis foram medidos ao longo de cada fase, tendo sido observadas oscilações. Os investigadores concluíram, assim, que se existe mudança, tem de haver um processo.

Neste sentido, segundo Raffety e Smith (1997), *Stressors* antecipatórios, como por exemplo, uma iminente situação de avaliação, anunciam uma tendência para os níveis de ansiedade aumentarem à medida que o evento *stressante* se aproxima, o que pressupõe estratégias de *coping* adequadas para minimizar os efeitos pejorativos da ansiedade. Bem-Zur e Rosenfeld (2008), afirmam que no caso dos sujeitos altamente ansiosos, as situações de avaliação evocam elevados níveis de ameaça e ansiedade, os quais são presumíveis de serem geridas desadequadamente e cujos resultados se reflectirão num baixo desempenho. As respostas de *stress* e *coping* reflectem uma interacção entre o indivíduo e a situação, pelo que faz sentido o facto de a

personalidade influenciar a experiência de ansiedade e o processo de *coping*, os quais são geridos de diferentes formas que variam de pessoa para pessoa. Aspectos da personalidade como a emocionalidade, locus de control, neuroticismo, etc. têm sido levados em consideração nos estudos relacionados com o *stress* e o *coping*, apresentando conclusões que revelam que os indivíduos com níveis elevados no factor “neuroticismo” reflectem maior predisposição para alimentar conflitos interpessoais, reagindo mais negativamente a estes, e utilizam estratégias de *coping* menos eficazes para combater os efeitos provocados pela situação de *stress* (Raffety & Smith, 1997).

As investigações realizadas no âmbito da relação entre o *stress*, a ansiedade aos testes e o *coping* parecem, na sua generalidade, concordar no facto de que existe uma relação entre estes constructos. Os estudos realizados sugerem que as condutas de *coping* focalizadas na emocionalidade estão associadas à ansiedade em situações de avaliação e podem ser indicativas de uma adaptação deficiente ao *stress*. Um estudo desenvolvido por Zeidner (1995) concluiu que as respostas de *coping* orientadas para a emocionalidade juntamente com outros traços de personalidade, são preditores significativos dos níveis de estado de ansiedade. Em concordância, Ben-Zur e Rosenfeld (2008), realizaram um estudo partindo do pressuposto que o uso de estratégias de orientação para o problema conduziria a baixos níveis de ansiedade aos testes. Os resultados indicam que as estratégias de focalização nas emoções e as estratégias de evitamento estão positivamente correlacionadas com a ansiedade aos testes. Também Blankenstein, Flett, e Watson (1992; cit. por Zeidner, 1995), num estudo realizado com estudantes universitários constataram que a ansiedade aos testes está moderadamente correlacionada com as estratégias de orientação para a emocionalidade e com as estratégias de evitamento. Os autores evidenciam que níveis elevados de “tensão” e “preocupação” experienciados por estudantes com ansiedade aos testes, numa situação iminente de teste, irão consumir a sua atenção, o que resultará numa focalização nas estratégias de *coping* relacionadas com a emocionalidade. Bolger (1990) constatou que quanto maior o empenho nas condutas de resolução do problema direccionadas para a preparação para um teste, mais elevados serão os níveis de ansiedade antecipatória ao teste, o que significa que as actividades de preparação para o teste vão inevitavelmente aumentar a sensibilização para o evento avaliativo e, conseqüentemente, a ansiedade.

Apesar de vários modelos evidenciarem a ansiedade nos testes como um factor importante para o desempenho nos testes (Zeidner, 2007, 2008), Chapell et al. (2005), afirmam que a ansiedade aos testes pode ser um factor muito pouco preditivo do desempenho nos testes, talvez pelo carácter multidimensional deste conceito.

Relação entre o *Coping* e o desempenho nos testes

Os níveis de ansiedade e *coping* e as suas oscilações durante todo o processo referido parecem estar associados entre si, e podem estar associados ao desempenho no evento *stressante* em questão. Neste sentido, segundo Piemontesi & Heredia (2009), os estudos conhecidos acerca da associação entre o desempenho nos testes e o *coping* demonstram, na sua generalidade, uma fraca ou nula correlação entre estas duas variáveis. Bolger (1990) verificou uma relação não significativa entre as estratégias de *coping* dos estudantes universitários e o desempenho no teste numa fase prévia ao exame (10 dias antes). Em concordância Carver e Scheier (1995, cit. por Zeidner, 1995) e Rovira e colaboradores (2005), verificaram que as respostas de *coping* dos estudantes universitários numa fase antecipatória ao teste não são susceptíveis de predizer, de alguma forma, as notas obtidas. Segundo um estudo de Edelman e Hardwick (1986, cit. por Piemontesi & Heredia, 2009), as estratégias de *coping* levadas a cabo pelos estudantes para controlar a ansiedade e a incerteza numa fase prévia ao teste, não estão relacionadas com o desempenho académico, na medida em que, é provável que o *coping* exerça uma influência indirecta sobre o desempenho académico moderando os efeitos da ansiedade (Piemontesi & Heredia, 2009).

Por outro lado, existem estudos que vão de acordo com o modelo de *stress* e *coping* de Lazarus e Folkman (1984), o qual sugere que as estratégias de *coping* são importantes determinantes das consequências causadas por situações *stressantes*, como o estudo de Edwards e Trimble (1992, cit. por Piemontesi & Heredia, 2009) e o de Baggett, Saab, e Carver, (1996; cit. por Bem-zur & Rosenfeld, 2008), onde se constata que as respostas de orientação para o problema/ tarefa e de orientação para a emocionalidade são preditores significativos do desempenho, sendo que o evitamento se mostra inversamente correlacionado com o desempenho. Do mesmo modo, Klinger (1984, cit. por Zeidner, 1995) verificou que a estratégia de controlo do problema, numa fase antecipatória ao exame, tende a relacionar-se com os resultados obtidos, sugerindo que certas condutas de controlo podem aumentar as probabilidades de obter resultados satisfatórios, enquanto que, o evitamento pode ter resultados prejudiciais para o desempenho devido ao esforço deficiente a nível de tempo, estudo e preparação. No estudo de Bem-Zur e Rosenfeld (2008), esperava-se que o uso de estratégias de orientação para o problema conduzisse a um melhor desempenho, enquanto que o uso de estratégias de focalização nas emoções e o evitamento deveriam resultar num desempenho menor. Os resultados obtidos

indicam que as estratégias focalizadas no problema e o evitamento explicam o desempenho nos testes, sendo que, de acordo com Edwards e Trimble (1992; cit. por Bem-zur & Rosenfeld, 2008) e Baggett, Saab, e Carver, (1996; cit. por Bem-zur & Rosenfeld, 2008), as estratégias de orientação para o problema predizem um melhor desempenho e, de acordo com Zeidner (1995), as estratégias de evitamento estão negativamente correlacionadas com este. Os autores concluíram, ainda, que as estratégias de *coping* focalizadas no problema dão uma contribuição positiva para os resultados no teste, enquanto que as estratégias de evitamento, consideradas ineficazes e de carácter não adaptativo na maioria das situações, estão relacionadas com resultados baixos.

A revisão da literatura realizada revela que, especialmente em Portugal, a investigação na área do *stress* , ansiedade e *coping* em estudantes do ensino superior em época de frequências é escassa e, ainda mais escassos são os estudos que relacionam os níveis de *stress* , ansiedade e *coping* com o desempenho nos testes. A habitual sobrecarga de trabalho, falta de tempo para outras actividades e, por vezes, a dificuldade em gerir todas as obrigações e emoções inerentes leva a crer que é importante a realização deste tipo de estudos.

É nesta linha de pensamento que se colocam as seguintes questões:

Constituirá uma vivência sobre *stress* , para os estudantes do ensino superior, a aproximação da próxima frequência?

São utilizadas estratégias para minimizar os efeitos do *stress* e da ansiedade no desempenho?

Que estratégias utilizam para lidar com esta situação?

Com o propósito de contribuir para o conhecimento nesta área, o presente estudo tem o objectivo de analisar os processos de *stress* , ansiedade e *coping* em alunos do ensino superior durante a etapa antecipatória à data de realização de uma frequência universitária e, posteriormente, correlacionar os níveis apresentados com o desempenho obtida no respectivo teste.

Hipóteses

A revisão teórica parece concordar no facto de o *stress* e a ansiedade terem influência no desempenho académico. Será importante averiguar qual a relação entre o *stress* e a ansiedade aos testes com o desempenho académico dos estudantes participantes deste estudo.

Monzón (2007), obteve resultados que fazem referência à relação entre o *stress* aos testes e o desempenho dos alunos. Também Cohen et al. (2008) averiguaram a questão da influência da ansiedade aos testes no desempenho dos alunos com base em estudos com resultados divergentes, colocando a hipótese de que a elevada ansiedade iria resultar num baixo desempenho no teste. Para averiguar esta questão segue-se a seguinte hipótese:

Hipótese 1a: Quanto maiores os níveis de *stress* e ansiedade, menor o desempenho nos testes escolares.

Sarason (1963) verificou que o nível de ansiedade aos testes é mais elevado no sexo feminino do que no sexo masculino. Kristiansen e Chye (2008), e Edlynn et al. (2008) também afirmaram que o sexo feminino tende a experienciar níveis de ansiedade superiores às experienciadas no sexo masculino. Para verificar esta afirmação, lança-se a seguinte hipótese:

Hipótese 1b: Verificam-se níveis de *stress* e ansiedade superiores no sexo feminino do que no sexo masculino.

Salamonson e Andrew (2006) estudaram a influência de um emprego em tempo parcial no desempenho académico de estudantes de enfermagem de uma universidade australiana. Concluíram, de acordo com estudos anteriores, que os trabalhadores-estudantes têm um desempenho académico inferior aos estudantes que não possuem um emprego em tempo parcial durante o semestre académico. Com base nestas constatações, coloca-se a seguinte hipótese:

Hipótese 2: Os trabalhadores-estudantes apresentam níveis de desempenho inferiores aos níveis de desempenho dos estudantes que não trabalham.

Dadas as hipóteses, segue-se o processo de investigação propriamente dito. Começou-se pela recolha de dados, introdução e análise destes através do programa estatístico SPSS (*Statistical*

Package for Social Sciences) versão 17.0, para, posteriormente, prosseguir com a apresentação e discussão de resultados e respectivas conclusões.

MÉTODO

O presente estudo assume-se como investigação quantitativa, correlacional e transversal, pretendendo analisar relações entre as variáveis. Estas não são manipuladas, e focam dois grupos representativos da população em estudo. De acordo com Ribeiro (2007), o carácter transversal do estudo deve-se ao facto de o seu propósito ser apenas o de desenvolver uma série de procedimentos com o intuito de obter informações acerca de um grupo da população-alvo, e não o de intervir ao nível do tema e encontrar medidas susceptíveis de alterar procedimentos escolares ou os “sentires” dos estudantes. Um outro objectivo deste tipo de estudo é o de criar sub-grupos dentro da amostra, os quais são avaliados na mesma altura. Assim, é relevante lembrar que os principais objectivos desta investigação são informar, fazer pensar e possibilitar a utilização dos resultados como contributo para o levantamento de novas questões que possam permitir a replicação deste e de outros estudos na área.

Amostra

A amostra deste estudo é uma amostra por conveniência, na medida em que foi escolhida pelo investigador com base naquilo que seria mais conveniente (Ribeiro 2007), não só em termos de autorização para a realização da investigação e fácil acessibilidade, como de tempo. Dos 124 questionários aplicados, apenas 118 foram considerados válidos, devido ao facto de os restantes não terem sido preenchidos devidamente. Os respondentes são alunos de duas faculdades de Lisboa, o Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA) e a Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa (ESTeSL). Foram inquiridos uma pequena percentagem dos estudantes de cada faculdade, na medida em que a acessibilidade a todos seria muito difícil, não só devido ao tempo disponível como à própria disponibilidade dos alunos, tendo em conta a época em que nos encontrávamos, a pré-época de frequências.

Os gráficos que se seguem permitem uma visualização mais clara da caracterização da amostra:

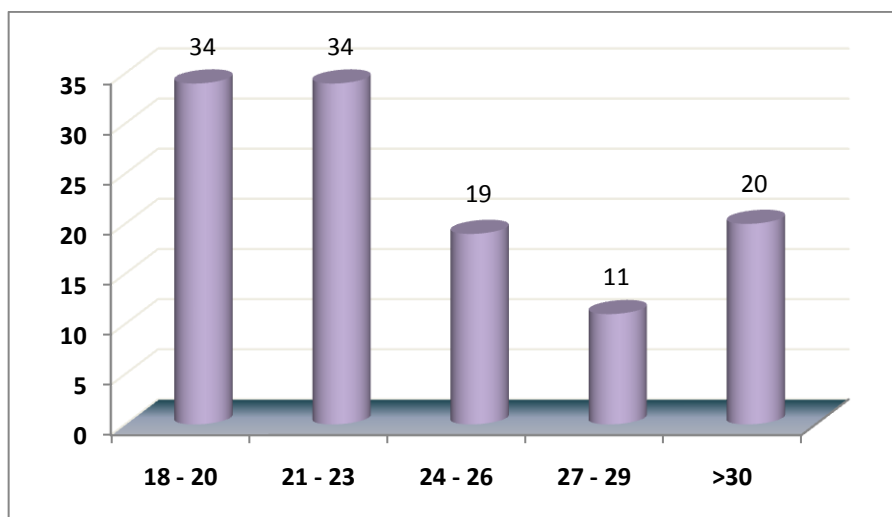


Gráfico 1

Caracterização da amostra por faixa etária

No que respeita à idade dos inquiridos, no gráfico 1 pode observar-se que a maior parte dos alunos respondentes centra-se entre os 18 e os 23 anos, sendo que, ambos os intervalos referentes às faixas etárias situadas entre os 18 e os 20 anos e entre os 21 e os 23 anos representam cada um 28,8% da amostra, o que se resume em 57,6% do total da mesma. 16,9% dos respondentes têm idade igual ou superior a 30 anos, logo de seguida, com 16,1% de respondentes, estão os alunos pertencentes ao intervalo de idades situado entre os 24 e os 26 anos e por último, observa-se a faixa etária situada entre os 27 e os 29 anos que representa apenas 9,3% da amostra. Assim, pode concluir-se que a amostra se situa numa faixa etária maioritariamente jovem.

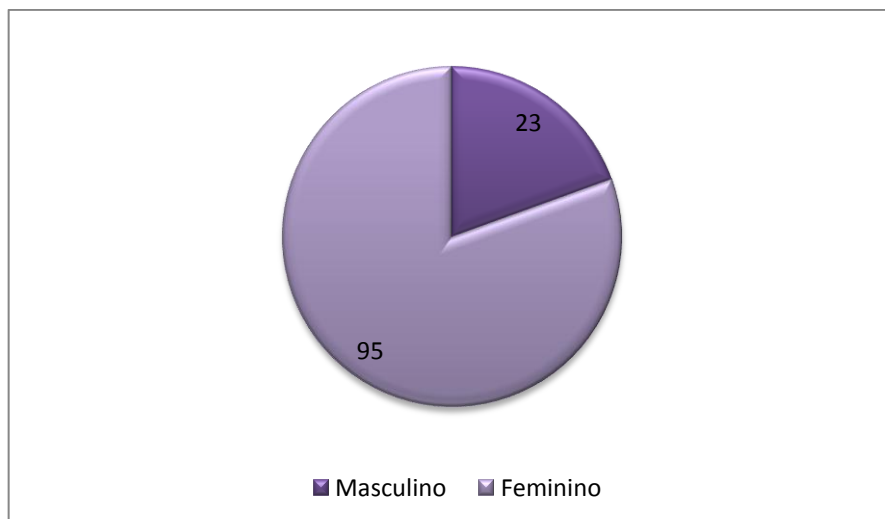


Gráfico 2

Caracterização da amostra por género

No gráfico 2 pode observar-se a distribuição da amostra por género e verificar-se a prevalência evidente do sexo feminino, o qual representa 80,5% da amostra, em relação ao sexo masculino, que ocupa apenas 19,5%.

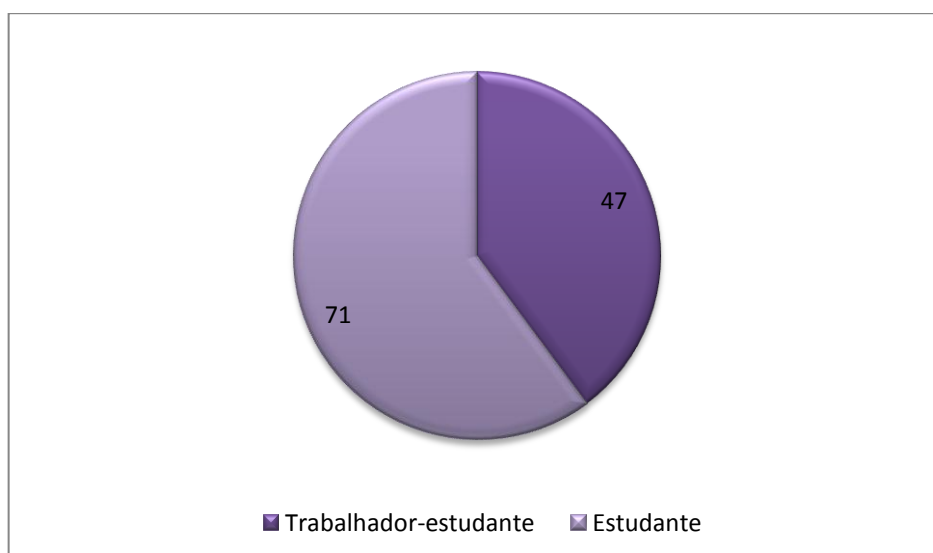


Gráfico 3

Caracterização da amostra por actividade profissional

O gráfico 3 ilustra a situação profissional dos estudantes inquiridos, pretendendo averiguar se estes desenvolvem alguma actividade profissional para além da actividade académica. Pode observar-se que apenas 39,8% dos respondentes têm um compromisso profissional para além do académico, enquanto que 60,2% só estuda, não desenvolvendo qualquer actividade profissional.

Identificação das variáveis e sua operacionalização

As variáveis em estudo são o *stress* e o desempenho. A operacionalização da variável *stress* concretiza-se nos níveis obtidos através da aplicação do Questionário de Reacções aos Testes (R.T.) adaptado por Américo Baptista, Luís Soczka, e António Pinto, da versão inglesa do *Reactions to Tests* (RTI) desenvolvido por Sarason em 1984, e constituído por quatro dimensões: Pensamentos Irrelevantes, Tensão, Preocupação e Sintomas Somáticos (Anexo 1).

No que respeita à variável resposta, o desempenho, a sua operacionalização concretiza-se através das notas apresentadas pelos sujeitos, as quais reflectem directamente o desempenho nos testes.

A variável *coping* concretiza-se nos níveis obtidos através da aplicação da Escala Toulusiana de *Coping* adaptada por Pierre Tap, Etã Sobal Costa, e Maria Neves Alves em 2005, da versão inglesa do *Toulousaine Scale of Coping* desenvolvida por Espardés, Sordes-Ader e Tap em 1993, sendo constituída por cinco dimensões: Controlo, Retraimento, conversão e aditividade, Distracção social, Suporte Social e Recusa (Anexo 2).

As variáveis demográficas são, também, objecto de estudo, questionando a idade, o sexo, se o curso que frequenta corresponde à primeira opção e se estuda e trabalha em simultâneo.

Instrumentos

Para ser possível a realização da recolha de informação e operacionalização das variáveis foram aplicados três questionários. O primeiro corresponde a um breve questionário sócio-demográfico, o segundo diz respeito ao Questionário de Reações aos Testes (R.T.) adaptado da versão portuguesa do *Reactions to Tests* (RTT) desenvolvido por Sarason em 1984, e o último é a Escala Toulousiana de *Coping* (ETC), adaptada à população portuguesa do *Toulousaine Scale of Coping* desenvolvida por Espardés, Sordes-Ader e Tap em 1993.

O Questionário Sócio-Demográfico mede as seguintes variáveis qualitativas: a idade, o sexo, se o curso que o sujeito ingressou foi a sua primeira opção, e se o sujeito é ou não trabalhador-estudante.

No sentido de medir o *stress* e a ansiedade aos testes (aproximadamente 6 dias antes da sua realização) foi utilizado o questionário de Reações aos Testes (R.T.), o qual é constituído por 34 itens dispersos em quatro subescalas, e cujas opções de resposta variam numa escala de *Likert* de quatro pontos entre 1 e 4, sendo que 1 corresponde a “Nada típico de mim” e 4 “Muito típico de mim”. Em relação às qualidades métricas, a consistência interna deste questionário revelou um *alpha* de Cronbach de 0.78, o que, segundo Baptista, Soczka e Pinto (1989), representa uma fidelidade razoável.

Tabela 1

Dimensões do questionário Reações aos Testes

Dimensão	Descrição	Itens	Exemplo	Pontuação mínima - máxima
Pensamentos Irrelevantes	Componente cognitiva que caracteriza os pensamentos que não se relacionam com a tarefa a ser concretizada	3, 7, 11, 15, 21, 24, 25, 28, 32 (9 itens)	“Durante o estudo, às vezes tenho fantasias e imagino outras coisas”	9 - 36

Tensão	Componente emocional que define os sentimentos e sensações desorganizadoras no que respeita à realização da tarefa, interferindo com a sua execução	1, 5, 6, 13, 14, 19, 22, 29, 34 (9 itens)	“Sinto angústia e mal-estar dias antes dos testes”	9 - 36
Preocupação	Componente cognitiva e emocional que descreve a responsabilidade no desempenho de determinada tarefa ou plano de execução, assim como pensamentos auto-depreciativos acerca da auto-eficácia e expectativas de competência do <i>self</i>	2, 8, 9, 17, 18, 23, 30, 33 (8 itens)	“Dias antes de fazer um teste preocupo-me com a possibilidade de falhar”	8 - 32
Sintomas Somáticos	Componente emocional que manifesta os sintomas físicos e emocionais no período gerador de <i>stress</i>	4, 10, 12, 16, 20, 26, 27, 31 (8 itens)	“Fico com dor de cabeça dias antes de um teste”	8 - 32

Para melhor complementar o estudo e para ser possível analisar a forma como os sujeitos fazem face às situações difíceis com as quais se confrontam, foi aplicada a Escala Toulousiana de *Coping* (ETC). Constituída por 51 itens divididos em cinco subescalas, e cujas opções de resposta variam numa escala de *Likert* de cinco pontos entre 1 e 5, sendo que 1 corresponde a “Nunca Utilizado Por Mim” e 5 a “Muito Frequentemente Utilizado Por Mim”. Segundo Costa e Leal (2006), os diferentes estudos de validação para a população portuguesa (Tap, Alves, Lamia & Costa, 2004; Tap, Costa & Alves, 2005) apresentam estruturas e composições ligeiramente diferentes. Assim, e por esta razão, este estudo mais recente optou por realizar uma análise factorial (com rotação *varimax*), onde se avaliou o índice de consistência interna (através do *Alfa* de Cronbach). Os dados obtidos referentes à fidelidade revelaram um *alpha* de 0.79, que, segundo os autores é considerado satisfatório.

Tabela 2

Dimensões da Escala Toulousiana de Coping

Dimensão	Descrição	Itens	Exemplo	Pontuação mínima - máxima
----------	-----------	-------	---------	---------------------------

Controle	Consiste no controlo cognitivo do <i>self</i> , na planificação no contexto da situação, na coordenação dos comportamentos e contenção das emoções.	1, 7, 9, 15, 17, 25, 27, 33, 35, 42, 45, 50 (12 itens)	“Faço um plano de acção e tento aplicá-lo”	12 - 60
Retraimento, Conversão e Aditividade	Caracteriza-se pela ruptura de interacções sociais e evitamento (retraimento social e comportamental), refugio no imaginário (retraimento mental), alteração de comportamentos e posições cognitivas, e a adopção de comportamentos defensivos de compensação (aditividade).	6, 8, 10, 13, 19, 21, 23, 26, 31, 37, 41, 43, 44, 48 (14 itens)	“Esqueço os meus problemas tomando medicamentos”	14 - 70
Distracção Social	Consiste na acção do problema sob a forma de distracção. O sujeito age fazendo qualquer coisa que lhe seja mais agradável.	3, 4, 14, 20, 22, 24, 32, 38, 39, 49 (10 itens)	“Centro-me noutras actividades para me distrair”	10 - 50
Suporte Social	Caracteriza-se pela necessidade de compreensão, aconselhamento (suporte social informativo), escuta, conforto e reconhecimento (suporte social emocional).	2, 5, 16, 18, 34, 36, 51 (7 itens)	“Peço a Deus para me ajudar”	7 - 35
Recusa	Consiste na incapacidade de perceber e aceitar a realidade da situação, no seu “esquecimento” (denegação) ou na dificuldade em descrever emoções e sentimentos (alexitimia). Evidencia mecanismos defensivos de ruptura com a situação e recusa social. A curto prazo a estratégia é útil, constituindo uma tomada de distância face a um contexto insuportável.	11, 12, 28, 29, 30, 40, 46, 47 (8 itens)	“Recuso-me a admitir o problema”	8 - 40

Procedimento

Anteriormente à aplicação dos questionários e para que estes pudessem ser aplicados foram contactados alguns professores, por fim a obter autorização para a respectiva aplicação. Nesses contactos foi explicado aos professores os objectivos do estudo, assim como as razões para que os questionários fossem aplicados numa altura em que o tempo das aulas é tão crucial e

aproveitado ao máximo para acabar de leccionar a matéria do semestre e para fazer revisões, a entrada na época de frequências. Apesar de todos estes obstáculos, os professores, no geral mostraram-se bastante acessíveis e disponíveis para disponibilizarem o tempo necessário à aplicação dos questionários durante as suas aulas. Foi combinado com os professores a melhor altura para interromper as aulas não só com base na disponibilidade de tempo dos professores como, também, em função do número de alunos que estariam naquela aula, procurando que esse número fosse elevado para ser realizado o mínimo de sessões possíveis por forma a não se tornar nem previsível para os estudantes, que comunicam entre si, nem incómodo para os professores.

A aplicação dos questionários, prolongou-se ao longo de uma semana e meia no final do mês de Maio de 2009. Ao longo desses dias, os questionários foram aplicados nas salas de aula, normalmente, na fase final da aula para garantir que o maior número de pessoas estaria presente e que todos ouvissem a introdução e explicação inicial, sendo que os estudantes eram livres de recusar participar na investigação. A aplicação aconteceu, normalmente, em salas que registavam entre 20 e 45 alunos. Antes da aplicação foi sempre feita uma exposição resumida do projecto, assim como, dado o à-vontade a todos aqueles que não tivessem vontade de responder para não o fazerem. No questionário demográfico foi pedido aos estudantes o número de aluno, o que compromete o anonimato destes e pôde mesmo levar a um maior número de recusas, ou a respostas a algumas questões de acordo com a desejabilidade social. No entanto, durante o *briefing*, foi explicado que o número de aluno apenas serviria para aceder à nota do primeiro teste e que não iria influenciar de forma alguma a sua vida académica ou interferir na sua privacidade enquanto alunos.

Por cada sujeito foram distribuídos os seguintes questionários, pela ordem que são referidos: Questionário Sócio-Demográfico, Questionário de Reacções aos Testes e Escala Toulousiana de *Coping*. O tempo de aplicação do material de avaliação variou, em média, entre os 15 e os 25 minutos.

A aplicação foi feita em grupo e os questionários são de auto-preenchimento. Decorreu durante o período de aulas, e houve um esforço, no sentido de fazer o menor número de fases de aplicação possível, não só pelos motivos descritos acima como, também, para melhor garantir que todos os alunos assistissem e se submetessem a um mesmo procedimento e ouvissem a explicação o mais padronizada possível, para que as condições de realização fossem as mais uniformes possíveis.

Os estudantes mostraram-se, de uma forma geral, bastante receptivos, tendo estes, na sua maioria, se disponibilizado a responder de imediato. No entanto, registou-se algum desconforto relativamente à extensão dos questionários e ao tempo de realização. É de notar que, os estudantes não foram previamente avisados de que iriam responder a um questionário. Para além disso, o facto de o questionário não ser totalmente anónimo poderia ter causado algum desagrado e alguma fluência de recusa. Felizmente, notou-se alguma curiosidade e até, necessidade, de mostrar, de alguma forma, a insatisfação em relação à quantidade de trabalho que teriam de consumir numa mesma altura, o que pode ter contribuído para a acessibilidade satisfatória por parte dos alunos. É relevante lembrar, ainda, que o facto de os questionários terem sido aplicados durante o decorrer das aulas, pode ter facilitado não só a sua aplicação como a adesão dos estudantes a prestarem os seus “depoimentos”.

RESULTADOS

No sentido de averiguar se as hipóteses colocadas se confirmam, foram feitas análises estatísticas através da utilização do programa estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) 17.0. Num primeiro momento foram analisadas as qualidades métricas dos instrumentos utilizados, nomeadamente a sensibilidade, a fidelidade e a validade. Numa segunda fase, de modo a testar a relação entre as variáveis recorreu-se às técnicas estatísticas de correlação e regressão. O capítulo que se segue expõe os resultados obtidos nos procedimentos referidos.

Análise das Propriedades Psicométricas dos Testes

Questionário Reacções aos Testes (RT): Validade factorial

Procedeu-se ao teste de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e ao Teste de Esfericidade de *Bartlett*. O valor de KMO é considerado aceitável a partir de 0,7 e se o Teste de Esfericidade de *Bartlett* apresentar um *p-value* <0,001, pode concluir-se que as variáveis se correlacionam significativamente (Maroco, 2010). No teste de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) obteve-se um valor elevado (0,871), e, no que respeita ao teste de Esfericidade de *Bartlett*, este apresenta um *p-value*=0,00, pelo que, segundo Pestana e Gageiro (2003), com os valores obtidos nestes dois testes, reúnem-se as condições necessárias para prosseguir com a análise factorial. A tabela 3 faz referência a estes indicadores para tornar a sua visualização mais simples.

Tabela 3

Valor de KMO e Teste de Esfericidade de *Bartlett* relativos ao questionário Reacções aos Testes

Reacções aos Testes		
<i>Kaiser-Meyer-Olkin</i> (KMO)		0,871
Teste de Esfericidade de <i>Bartlett</i>	Qui-Quadrado	2472,269
	Graus liberdade	561
	<i>p-value</i>	0,000

Ao analisar quais os itens importantes para manter na análise factorial verifica-se que todos os valores da diagonal principal da Matriz Anti-imagem são elevados (todos superiores a 0,5). Os valores que estão fora da diagonal principal são todos mais baixos, portanto, não se coloca a questão sobre a eliminação de algum item.

O número de factores considerados no estudo foi obtido através do critério de *Kaiser* pelo qual se elegem os factores cujo valor próprio é superior a 1 e através da análise do *scree plot*, o qual diz respeito ao gráfico dos valores próprios pelo número de componentes, onde os pontos no maior declive são indicativos do número apropriado de factores a reter. Dado existirem seis valores próprios maiores do que 1, pelo critério de *Kaiser* retêm-se seis factores, os quais explicam 66,1% da variância total. O *scree plot* na Figura 3 indica a retenção de quatro factores. A partir do quinto factor o declive não é tão acentuado, visto que se notam afastamentos e inclinações pouco pronunciados.

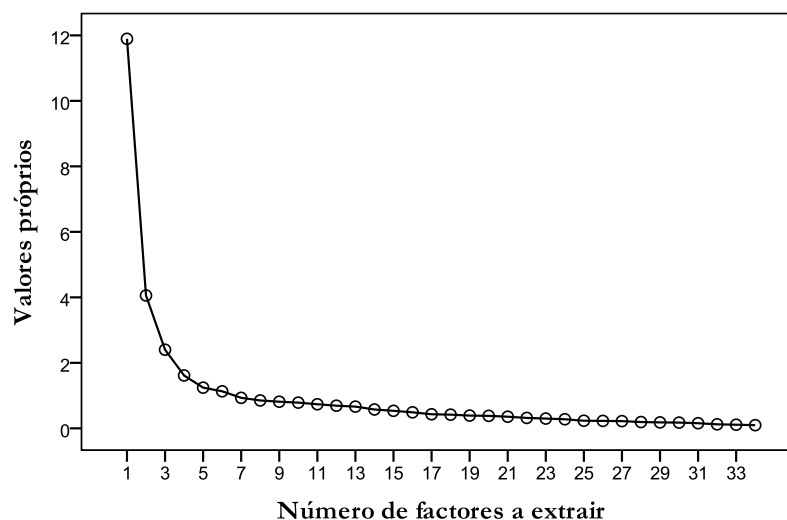


Figura 3

Scree plot dos valores próprios

Neste sentido, foi feita uma extracção forçada a quatro factores, o método de rotação dos factores utilizado foi o *Varimax*. Na análise factorial, quando há itens com baixos pesos factoriais, os quais também afectam o valor dos *scores*, não se controla a sua influência, pelo que se

eliminam, usando-se apenas aqueles com elevados pesos. O valor de referência seguido foi de 0,5 pelo que neste caso não foram eliminados itens pois todos eles apresentam pesos factoriais superiores ou iguais a 0,5 (Pestana e Gageiro, 2003) (anexo 3).

O questionário Reacções aos Testes avalia quatro dimensões, de acordo com a análise factorial realizada não se extraíram as dimensões estabelecidas pelo autor. Foi, então, eliminada a dimensão “Tensão” pelo facto dos seus itens estarem dispersos pelos restantes factores obtidos como se pode observar no anexo 4. Com o factor referido eliminado, a percentagem de variância explicada é de 59,9%. O método de rotação utilizado foi o *Varimax* e após rotação, a dimensão “Sintomas somáticos” está, agora, dispersa por dois factores (anexo 5), pelo que se decidiu forçar a extracção a três factores apenas, com o objectivo de verificar como se agrupam os itens. O método de rotação dos factores utilizado foi, novamente, a rotação ortogonal com o método *Varimax*. A extracção a três factores permitiu agrupar os itens, com pesos factoriais superiores a 0,5, que vão de acordo com cada uma das três dimensões originais, com excepção dos itens 9 e 10, pelo que foram eliminados (anexo 6). Após a eliminação destes itens pode constatar-se a obtenção de uma percentagem de variância explicada de 54,7%.

A tabela 4 que se segue identifica os factores e os itens respectivos, considerados para análises futuras.

Tabela 4

Factores decorrentes da análise factorial ao Questionário Reacções aos Testes

Factor	Itens
1 - Preocupação	2, 8, 17, 18, 23
2 - Pensamentos Irrelevantes	3, 7, 11, 15, 21, 24, 25, 28, 32
3 - Sintomas Somáticos	4, 12, 16, 20, 26, 27, 31

Assim, foram eliminados os itens da dimensão “Tensão” e os itens 9 e 10. Os itens 30 e 33 não apresentam um peso factorial acima de 0,5 pelo que foram eliminados. O facto de estes itens não se integrarem nos factores obtidos pode dever-se ao facto de serem facilmente confundíveis

com aspectos que se podem considerar sintomas somáticos de *stress* ou preocupações, o que dificulta uma interpretação e diferenciação correctas, e uma distribuição dos itens descritos pelas diferentes dimensões que vá ao encontro das originais. Isto justifica a opção de se ter eliminado os itens referidos, visto que na análise factorial se fazia entender muito confusa com a presença destes.

Sensibilidade

No sentido de averiguar a sensibilidade da escala resultante da análise factorial fez-se o teste de normalidade para o questionário de *Stress*, o teste Kolmogorov-Smirnov (K-S) (Anexo 7) evidencia uma normalidade da distribuição, na medida em que, a significância apresenta um valor de 0,200 ($p\text{-value}=0,200>0,05$). Na tabela 6 encontram-se representados, entre outros dados, os valores relativos ao coeficiente de assimetria bem como ao coeficiente de achatamento da distribuição, pelo que se pode verificar que a razão entre o valor de assimetria e o seu erro padrão, assim como a razão entre o valor de achatamento e o respectivo erro padrão apresentam valores que se situam dentro do intervalo considerado aceitável para definir uma distribuição normal.

A tabela 5 indica alguns valores importantes no âmbito das qualidades métricas da escala de *Stress*.

Tabela 5

Algumas qualidades métricas da escala de Stress

Reacções aos Testes	
Média	2,391
Desvio - Padrão	0,495
Coeficiente de Assimetria	-0,402
Coeficiente de Achatamento	-0,36
Kolmogorov-Smirnov (sig)	0,200

Em concordância, a figura 4 diz respeito à representação gráfica, a qual permite verificar graficamente a normalidade da distribuição.

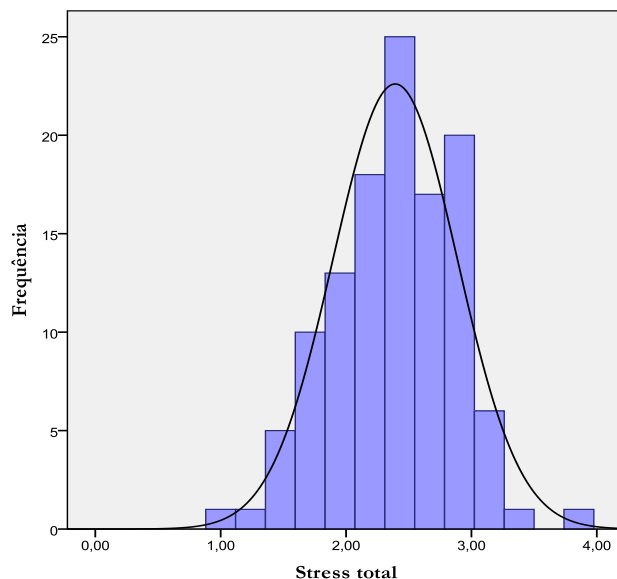


Figura 4

Histograma da distribuição relativa à escala de Stress

Assim, e em concordância com a significância do teste K-S, pode afirmar-se que o questionário de *Stress* é um instrumento com adequada capacidade discriminativa (Pestana & Gageiro, 2003).

Com o objectivo de averiguar a sensibilidade das dimensões resultantes da análise factorial, foi feito o teste de normalidade para cada uma delas (preocupação, pensamentos irrelevantes e sintomas somáticos). O teste Kolmogorov-Smirnov (K-S) (Anexo 8) evidencia que nenhuma das dimensões tem uma distribuição normal, na medida em que, a significância apresenta valores inferiores a 0,05 ($p\text{-value} < 0,05$).

Fidelidade

No que respeita à consistência interna, com um $N=118$ e um total de 21 itens, obteve-se um α de Cronbach de 0,896, segundo Pestana e Gageiro, (2003), o questionário apresenta uma boa fidelidade. Na tabela 6, pode observar-se o α de Cronbach para as três dimensões

resultantes da análise factorial efectuada, pelo que se pode constatar quais as dimensões com maior e menor fidelidade. Verifica-se que nenhuma dimensão apresenta um valor de *alpha* inferior a 0,7, constatando-se a boa fidelidade das dimensões (Pestana & Gageiro, 2003).

Tabela 6

Fidelidade e média das dimensões da escala de Stress

	Pensamentos Irrelevantes	Preocupação	Sintomas Somáticos
<i>Alpha</i> de Cronbach	0,893	0,849	0,829
Nº de Itens	9	5	7
Média	2,57	2,75	1,89
N	118	118	118

Escala Toulousiana de *Coping* (ETC): Validade factorial

No teste de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) obteve-se um valor um pouco inferior ao aceitável (0,690), e, no respeitante ao teste de Esfericidade de *Bartlett*, este apresenta um *p-value*=0,00. Segundo Maroco (2010), só se deve prosseguir com a análise factorial quando no teste KMO se obtém um valor superior a 0,7, no entanto, como o valor é bastante aproximado do aceitável e a significância mostra que as variáveis se correlacionam significativamente, decidiu-se prosseguir com a análise factorial. A tabela 7 referencia estes valores de forma a ser mais fácil a sua visualização.

Tabela 7:

Valor de KMO e Teste de Esfericidade de Bartlett relativos à Escala Toulousiana de *Coping*

Escala Toulousiana de <i>Coping</i>		
<i>Kaiser-Meyer-Olkin</i> (KMO)		0,690
Teste de Esfericidade de <i>Bartlett</i>	Qui-Quadrado Graus liberdade	2832,410 1275

Ao analisar quais os itens importantes para manter na análise factorial verifica-se que todos os valores da diagonal principal da Matriz Anti-imagem são superiores a 0,5. Não se coloca, também, a questão de eliminação de algum item.

A Escala Toulousiana de *Coping* divide-se em cinco dimensões originais. O número de factores obtido através do critério de *Kaiser* foi de quinze factores, os quais explicam 72,7% da variância total. Através do *scree plot*, o qual diz respeito ao gráfico dos valores próprios pelo número de componentes, onde os pontos no maior declive são indicativos do número apropriado de factores a reter, é possível verificar a retenção de 6 factores. A figura 5 abaixo regista este facto. A partir do sétimo factor o declive não é tão acentuado, visto que se notam afastamentos e inclinações pouco pronunciados.

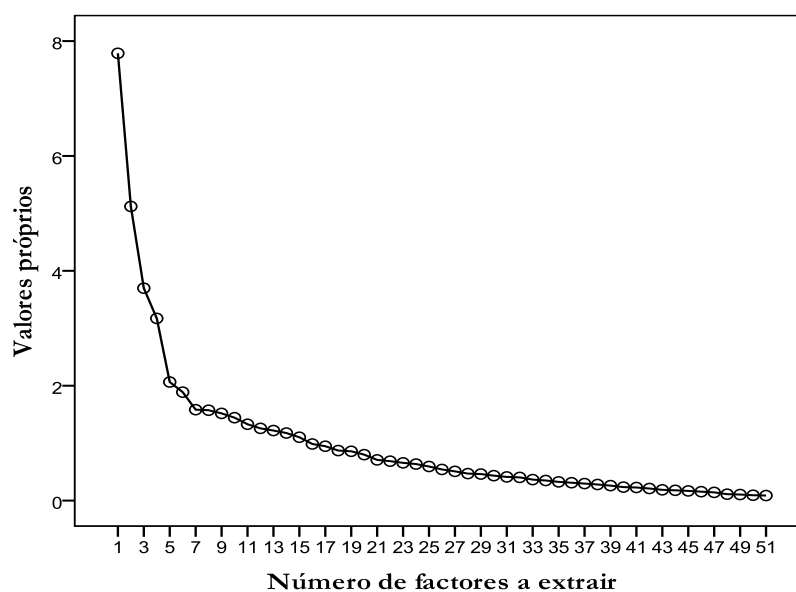


Figura 5

Scree plot dos valores próprios

Neste sentido, foi feita uma extracção forçada a cinco factores, que corresponde ao número de factores identificados pelo autor, o método de rotação dos factores utilizado foi o *Varimax*.

Na análise factorial, quando há itens com baixos pesos factoriais, as quais também afectam o valor dos *scores*, não se controla a sua influência, pelo que se eliminam, usando-se apenas aqueles com elevados pesos, o valor de referência seguido foi de 0,5 pelo que foram considerados os itens com pesos factoriais superiores ou iguais a 0,5 (Pestana & Gageiro, 2003) (anexo 9).

De acordo com a análise factorial realizada não se extraíram as dimensões estabelecidas pelo autor, pelo que se eliminou a dimensão “Distracção Social” devido aos seus itens estarem dispersos pelos restantes factores obtidos, como se pode observar no anexo 10. Com a eliminação dos itens correspondentes ao factor referido, a percentagem de variância explicada é de 43%. Após rotação *Varimax* nota-se ainda alguma confusão nas componentes obtidas pelo que se optou por forçar a extracção a quatro factores apenas, com o objectivo de verificar como se agrupam os itens. O método de rotação dos factores utilizado foi, novamente, a rotação ortogonal com o método *Varimax*. A extracção a quatro factores permitiu agrupar os itens, com pesos factoriais superiores a 0,5, que vão de acordo com as dimensões originais, com excepção dos itens 12, 26 e 43, pelo que foram eliminados (anexo 11). Após a eliminação destes itens pode constatar-se a obtenção de uma percentagem total de variância explicada de 42,6%. O KMO é agora mais elevado (0,714).

A tabela 8 que se segue identifica os factores e os itens respectivos considerados para análises futuras.

Tabela 8

Factores decorrentes da análise factorial à Escala Toulousiana de Coping

Factor	Itens
1 - Controlo	7, 9, 15, 17, 27, 35, 42, 45, 50
2 – Retraimento, conversão e aditividade	6, 10, 13, 19, 21, 31, 37, 41, 48
3 - Recusa	28, 29, 30, 46, 47
4 – Suporte social	16, 18, 34, 36, 51

Sensibilidade

Com o intuito de averiguar a sensibilidade da escala resultante da análise factorial fez-se o teste de normalidade para a escala de *coping*, o teste Kolmogorov-Smirnov (K-S) (Anexo 12) indica uma normalidade da distribuição, com significância apresentada de 0,200 ($p\text{-value}=0,200>0.05$). Na tabela 9 encontram-se representados, entre outros dados, os valores respeitantes ao coeficiente de assimetria e ao coeficiente de achatamento da distribuição, pelo que se pode constatar que a razão entre o valor de assimetria e o seu erro padrão, bem como a razão entre o valor de achatamento e o respectivo erro padrão apresentam valores que se situam dentro do intervalo considerado aceitável para definir uma distribuição normal.

A tabela 9 indica alguns valores importantes no âmbito das qualidades métricas da Escala de *Coping*.

Tabela 9

Algumas qualidades métricas da escala de Coping

Escala Toulousiana de <i>Coping</i>	
Média	2,823
Desvio - Padrão	0,322
Coeficiente de Assimetria	-0,212
Coeficiente de Achatamento	0,00
Kolmogorov-Smirnov (sig)	0,200

Em concordância, a figura 6 diz respeito à representação gráfica, pelo que torna possível constatar graficamente a normalidade da distribuição.

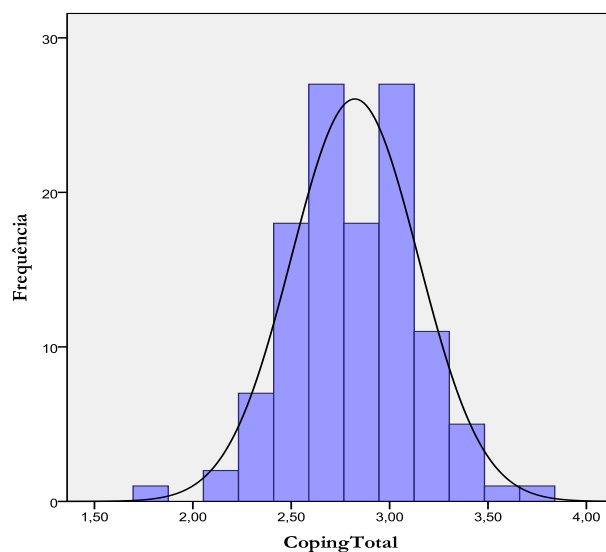


Figura 6

Histograma da distribuição relativa à escala de Coping

Assim, e em concordância com o nível de significância do teste K-S, pode afirmar-se que a escala de Coping é um instrumento com adequada capacidade discriminativa (Pestana & Gageiro 2003).

Com o objectivo de averiguar a sensibilidade das dimensões resultantes da análise factorial, foi feito o teste de normalidade para cada uma delas (suporte social, recusa, controlo e retraimento conversão e aditividade). O teste Kolmogorov-Smirnov (K-S) (Anexo 13) evidencia uma normalidade da distribuição nas dimensões “Suporte social” e “Controlo”, com significância apresentada de 0,087 e 0,069 respectivamente ($p\text{-value}>0.05$), indicando que as dimensões “Recusa” e “Retraimento conversão e aditividade” não têm distribuição normal, na medida em que, a significância apresenta valores inferiores a 0,05 ($p\text{-value}<0.05$).

Fidelidade

No respeitante à consistência interna, com um N=118 e um total de 28 itens, obteve-se um α de Cronbach de 0,705. Segundo Pestana e Gageiro, (2003), o questionário apresenta uma fidelidade razoável. Na tabela 10, pode observar-se o α de Cronbach para todas as dimensões da escala de Coping resultantes da análise factorial efectuada, pelo que se pode constatar quais as dimensões com maior e menor fidelidade. Pode, assim, verificar-se que o factor

“Recusa” é o único factor com um *alpha* de Cronbach inferior a 0,7, pelo que segundo Pestana e Gageiro (2003), se traduz numa má fidelidade, no entanto, dado o valor ser próximo de 0,7, decidiu-se prosseguir com a análise de resultados.

Tabela 10:

Fidelidade e média das dimensões da escala de Coping

	Controlo	Retraimento, conversão e aditividade	Suporte social	Recusa
<i>Alpha</i> de Cronbach	0,863	0,815	0,732	0,686
Nº de Itens	9	9	5	5
Média	3,602	2,115	3,245	2,275
N	118	118	118	118

Análise de Correlação Linear

Na tabela 11 apresentam-se os valores das correlações entre as variáveis em estudo, nomeadamente o *Stress*, o Desempenho e o *Coping*, assim como as correlações existentes com as dimensões das variáveis *Stress* e *Coping*.

Tabela 11

Coefficientes de correlação de Pearson entre as variáveis principais e suas dimensões

	Desem	<i>Stress</i>	Sint.s.	Preoc.	P.i.	<i>Coping</i>	Sup.s.	Control.	Retrai.	Recusa
Desem.	1	-0,366**	-0,310*	-0,366**	-0,218*	-0,002	0,027	0,147	-0,132	-0,056
<i>Stress</i>		1	0,762**	0,716**	0,818**	0,370**	0,127	-0,219*	0,612**	0,187*
Sint.s.			1	0,484**	0,351**	0,244**	0,069	-0,267**	0,562**	0,065
Preoc.				1	0,353**	0,341**	0,247**	0,072	0,424**	0,051
Pens.i.					1	0,288**	0,034	-0,155	0,439**	0,258**

<i>Coping</i>	1	0,481**	0,506**	0,556**	0,413**
Sup.s.		1	0,247**	-0,033	-0,124
Control			1	-0,272**	-0,103
Retrai.				1	0,280**
Recusa					1

Nota: ** nível de significância $p < 0,01$

* nível de significância $p < 0,05$

Da análise da tabela 11 observa-se que existe uma correlação negativa significativa entre as variáveis “*Stress*” e “Desempenho” com $R = -0,336$. A correlação entre as variáveis “*Stress*” e “*Coping total*” é positiva e significativa, apresentando um valor de $R = 0,370$, enquanto que a correlação entre a variável “Desempenho” e a variável “*Coping total*” não é estatisticamente significativa apresentando um valor de $R = -0,002$. Realizou-se, também a análise de correlação das variáveis *Stress* e Desempenho respectivamente, com as diferentes dimensões do *Coping* obtidas na análise factorial efectuada, de onde resultaram valores interessantes. Verifica-se que a variável preditora, o “*Stress*” não se correlaciona significativamente apenas com a variável “Suporte social”, sendo que com todas as outras variáveis, a correlação é significativa. É de notar que a variável “Suporte social” não se correlaciona significativamente com a maioria das outras variáveis, apresentando valores correlacionais significativos apenas com as variáveis “*Coping*”, “Preocupação” e “Controlo”. A variável resposta, o “Desempenho” não se correlaciona significativamente com nenhuma das variáveis de “*Coping*” (Suporte Social, Controlo, Retraimento, conversão e aditividade e Recusa). Todas as dimensões do “*Stress*” (Pensamentos irrelevantes, Sintomas somáticos e Preocupação) se correlacionam negativamente com o desempenho, o que significa que quando um aumenta, o outro diminui.

Validade relativa ao critério: Regressão linear

Para calcular a validade relativa ao critério, recorreu-se ao modelo de regressão linear simples que é uma técnica estatística que analisa a relação entre duas variáveis de natureza quantitativa, neste caso, a variável preditora, o *Stress* e a variável resposta, o Desempenho

(Pestana & Gageiro, 2003). Permite mais precisamente verificar o efeito do contributo do *Stress* (variável predictor) na explicação da variância da variável Desempenho (variável resposta).

Para compreender a relação entre as duas variáveis, efectuou-se uma regressão usando o método *Enter* descrita na tabela 12.

Tabela 12

Resultados da regressão linear simples com a variável Stress

Variável	Beta	T	Sig.
<i>Stress</i>	-0,336	-4,239	0,000
R ² =0,134 R ² a=0,127 F=17,970 p= 0,000			

Analisando a tabela 12 constata-se que o R²a (coeficiente de determinação múltiplo ajustado), o qual quantifica a proporção de variabilidade total da variável resposta que é explicada pelo modelo, é de 0,127, o que significa que 12,7% da variabilidade total em Y (desempenho) é explicada pela variável predictor, o *Stress*. Verifica-se ainda que o valor de F=17,970 tem uma estatística de teste com um *p-value*=0,000 pelo que se pode afirmar que o modelo em estudo é significativo (*a* = 0,05).

A avaliação das correlações e do resultado da regressão linear permite concluir que o *Stress* contribui em 12,7% para a variabilidade do Desempenho.

Para averiguar qual o factor de *Stress* que mais explica o Desempenho procedeu-se a uma regressão linear múltipla. Os resultados estão presentes na tabela 13.

Tabela 13

Resultados da regressão linear múltipla com os factores do Stress

Factor	Beta	T	Sig
Sintomas somáticos	-0,157	-1,561	0,121

Preocupação	-0,266	-2,644	0,009
Pensamentos irrelevantes	-0,069	-0,734	0,464
R ² =0,161 R ² a=0,139 F=7,290 p= 0,000			

A tabela 13 mostra que a variável que mais contribui para o modelo é a variável “Preocupação” sendo a única que é realmente significativa para o modelo, com um nível de significância de 0,009. 13,9% da variabilidade total em Y (desempenho) é explicada pelas variáveis preditoras presentes no modelo (sintomas somáticos, preocupação e pensamentos irrelevantes), sendo este significativo visto ter um F=7,290 com um $p\text{-value}=0,00$ ($\alpha = 0,05$).

Em exclusivo, a variável “Preocupação” explica 12,7% da variabilidade total em Y (desempenho), com um valor de F=17,954 tem uma estatística de teste com um nível de significância de 0,000.

Comparação de médias

A significância da diferença entre o desempenho médio dos estudantes trabalhadores-estudantes (grupo 1) vs. estudantes não trabalhadores (grupo 2) foi avaliada com o teste *t*-student para amostras independentes ($\alpha = 0,05$).

Tabela 14

T-Student para a Variável Trabalhador/Estudante para a variável Desempenho

Variável	Trabalhador-estudante	Média	Teste de <i>Levene</i>		Teste t-Student	p-value
			F	<i>Sig.</i>		
Despenho	Sim	12,15	4,022	0,047	-1,003	0.319
	Não	12,86				

Verifica-se que as variâncias não são homogêneas ($p\text{-value}=0,047$). Analisando as médias, pode verificar-se que o desempenho médio do grupo de estudantes que não tem uma actividade profissional é superior ao desempenho médio do grupo de trabalhadores-estudantes, no entanto, a diferença não é estatisticamente significativa ($p\text{-value}=0,319$).

A significância da diferença entre os níveis médios de *stress* dos estudantes do sexo masculino (grupo 1) e os níveis médios de *stress* dos estudantes do sexo feminino (grupo 2) foi avaliada com o teste *t*-student para amostras independentes ($\alpha = 0,05$).

Tabela 15

T-Student para o Género para a variável Stress

Variável	Género	Média	Teste de <i>Levene</i>		Teste <i>t-Student</i>	<i>p-value</i>
			F	<i>Sig.</i>		
Despenho	Masculino	2,244	0,044	0,834	-1,601	0.112
	Feminino	2,427				

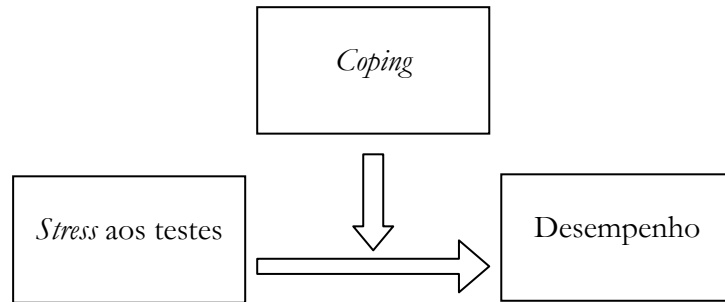
Verifica-se (ver tabela 15) que as variâncias são homogêneas ($p\text{-value}=0,834$). Analisando as médias, pode verificar-se que o nível médio de *stress* do grupo de estudantes do sexo masculino é inferior ao nível médio de *stress* do grupo de estudantes do sexo feminino, no entanto, a diferença não é estatisticamente significativa ($p\text{-value}=0,112$).

Testes a efeitos de moderação e mediação

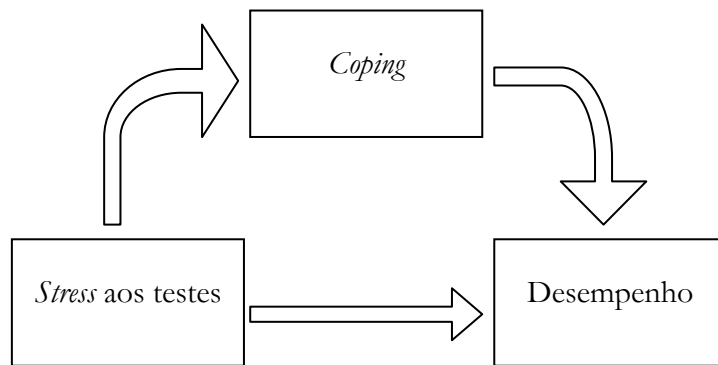
Após a apresentação dos resultados, impõe-se uma questão que poderá ser pertinente: Será que a relação entre o *stress* na época de testes e o desempenho poderá estar a sofrer algum tipo de efeito exercido pelas estratégias de *coping*?

Coloca-se, então, a seguinte hipótese *post-hoc*:

H3a: A relação entre os níveis de *stress* e os níveis de desempenho é moderada pelas estratégias de *coping* adoptadas.



H3b: A relação entre os níveis de *stress* e os níveis de desempenho é mediada pelas estratégias de *coping* adoptadas.



O efeito de moderação indica se o efeito de X (*stress*) sobre Y (desempenho) depende dos níveis em que M (variável moderadora) ocorre (Maroco, 2010). Para testar o modelo de moderação procedeu-se a uma Regressão Linear Múltipla utilizando o método *Enter*, da qual se pode extrair os seguintes resultados:

Tabela 16

Análise do efeito de interação com o modelo de regressão linear com as variáveis de *Coping*. Variável resposta : Desempenho

Variáveis	Coeficientes da Regressão (sig.)	Adjusted R Square R ² _a	ANOVA da Regressão (sig.)
<i>Stress</i>	0,000		
Suporte Social	0,148		
Controlo	0,165		
Retraimento, Conversão e Aditividade	0,912		
Recusa	0,871	0,136	0,003
<i>Stress</i> *Suporte Social	0,837		
<i>Stress</i> *Controlo	0,113		
<i>Stress</i> *Retraimento, Conversão e Aditividade	0,606		
<i>Stress</i> *Recusa	0,150		

Pode constatar-se na tabela 16 que 13,6% da variabilidade total em *Y* (desempenho) é explicada pelas variáveis de *Coping* (suporte social, controlo, retraimento, conversão e aditividade e recusa) e que o *p-value* obtido na ANOVA foi de 0,003, o que significa que o modelo é significativo. De facto, a variável Desempenho sofre uma influência significativa por parte da variável *Stress*. No entanto, não existe influência moderadora por parte das variáveis de *Coping* (suporte social, controlo, retraimento, conversão e aditividade e recusa) no efeito da variável preditora, o *Stress*, sobre *Y* (desempenho) como se pode verificar na tabela 16 em que o *p-value* é, em todos os casos, superior a 0,05.

Da mesma forma e segundo a tabela 17 abaixo, é possível verificar que 14,1% da variabilidade total em *Y* (desempenho) é explicada pela variável *Coping*, e que o *p-value* obtido na ANOVA mostra que o modelo é significativo (*p-value*=0,000). No entanto, a variável *Coping* não exerce uma influência moderadora no efeito da variável preditora sobre *Y* (*p-value*=0,287).

Tabela 17

Análise do efeito de interação com o modelo de regressão linear com a variável *Coping*. Variável resposta : *Desempenho*

Variável	Coefficientes da Regressão (sig.)	Adjusted R Square R ² _a	ANOVA da Regressão (sig.)
<i>Stress*Coping</i>	0,287	0,141	0,000

Pode, então, dizer-se que a hipótese de moderação (hipótese 3a) é rejeitada, o efeito da variável preditora (*stress*) sobre a variável resposta (*desempenho*) não é moderado pelos níveis de *Coping*.

Segundo Maroco (2010), as variáveis mediadoras explicam a relação entre duas variáveis, e, em termos gerais, está-se na presença de uma variável mediadora quando três situações específicas se verificam em simultâneo: quando existe uma relação significativa entre a variável preditora (*stress*) e a variável mediadora (*coping*), o que se pode constatar através do *p-value* da ANOVA (*p-value*=0,000); quando a variável mediadora possui um efeito significativo sobre a variável resposta (*desempenho*), o que não se verifica (*p-value*=0,981); e quando a adição mediadora ao modelo reduz a importância da variável preditora no modelo, o que, também, não se verifica (Anexo 14).

Assim, apesar de tudo indicar para a ausência de efeito mediador por parte do *Coping*, prosseguiu-se com a análise. Utilizou-se o teste de *Sobel*, o qual recorre aos coeficientes de regressão obtidos quando se modela *Y* (*desempenho*) em função de *M* (*coping*) (tabela 18), e quando se modela *M* em função de *X* (*stress*) (tabela 19).

Tabela 18

Análise do efeito de *M* sobre *Y* com o modelo de regressão linear. Variável dependente: *Desempenho*

Variável	Coefficientes da Regressão (sig.)	Adjusted R Square R ² _a	ANOVA da Regressão (sig.)
----------	-----------------------------------	---	---------------------------

<i>Stress</i> (X)	0,000	0,140	0,000
<i>Coping</i> (M)	0,097		

Tabela 19

Análise do efeito de X sobre M com o modelo de regressão linear. Variável dependente: Coping

Variável	Coefficientes da Regressão (sig.)	Adjusted R Square R ² _a	ANOVA da Regressão (sig.)
<i>Stress</i> (X)	0,000	0,130	0,000

Calculando a estatística de teste, obtém-se um $Z=1,525$, cujo *p-value* associado é de 0,13. É possível concluir que a variável *Coping* não medeia o efeito do *Stress* sobre o Desempenho.

O mesmo procedimento foi levado a cabo para todas as variáveis de *Coping*. Pela análise dos coeficientes de regressão da variável “Suporte social” (Anexo 15) foi possível calcular-se a estatística de teste, obtendo-se um valor de $Z=0,616$, com um *p-value*=0,54. A estatística de teste calculada para a variável “Controlo” a partir da análise dos coeficientes de regressão apresentados (Anexo 16), obteve um valor de $Z=0,696$ com um *p-value* associado de 0,49. No caso da variável “Recusa”, e aquando da análise dos coeficientes de regressão obtidos (Anexo 17), o valor da estatística de teste corresponde a $Z=0,135$ com um nível de significância associado de 0,89. Finalmente, para a variável “Retraimento, conversão e aditividade”, após análise dos coeficientes de regressão apresentados (Anexo 18), obteve-se uma estatística de teste de $Z=1,335$, com um *p-value*=0,18.

Pode concluir-se que as variáveis de *Coping* (suporte social, controlo, recusa e retraimento, conversão e aditividade) não transportam *per si*, o efeito da variável preditora (*stress*) para a variável resposta (desempenho), isto é, o *Coping* não medeia o efeito do *Stress* sobre o Desempenho, pelo que se rejeita a hipótese de mediação (hipótese 3b).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objectivo deste estudo era o de verificar quais os níveis de *stress* e ansiedade aos testes de um grupo de estudantes de duas faculdades de Lisboa, de que forma esses níveis de *stress* e ansiedade se relacionam com o desempenho no teste, se o factor emprego influencia o desempenho dos estudantes e qual o papel da variável *coping* na relação entre o *stress* e a ansiedade aos testes e o desempenho.

A primeira conclusão a ser retirada deste estudo, é a de que os níveis de ansiedade na fase antecipatória a um teste são medianos ($M=2,39$, numa escala de 1 a 4), o que remete para o estudo realizado por Monzón (2007), o qual constatou que embora o *stress* durante a época de testes se faça sentir, não é alarmante.

Através dos resultados obtidos e de acordo com a investigação, é possível constatar que a variável *stress* e ansiedade se correlaciona com o desempenho na fase antecipatória a um teste. Esta relação é significativa e negativa, ou seja, é uma relação inversa, à medida que os níveis de *stress* e ansiedade aumentam, o desempenho diminui. Por exemplo, quanto mais pensamentos irrelevantes (ex: *A minha mente vagueia durante o estudo.*), o sujeito manifestar, menor será o seu desempenho. Apesar de Cohen e Holliday (1982 cit. por Bryman & Cramer, 2003) referirem que correlações entre 0,20 a 0,39 são baixas, neste caso, salientam-se por serem estatisticamente significativas para um nível de significância de 0,01.

A hipótese 1a) é assim, confirmada. Raffety e Smith (1997), sustentam estes resultados, tendo obtido conclusões semelhantes no seu estudo, constatando que a ansiedade aumenta à medida que o teste se aproxima, existindo uma relação entre a ansiedade na fase antecipatória a um teste e o desempenho. Serra (2007) acrescenta que o *stress* interfere com o desempenho e que quanto maior for a sua intensidade, pior é o desempenho no teste.

Verifica-se, ainda, que todas as dimensões de *stress* e ansiedade se correlacionam negativamente com o desempenho, sendo que o factor “preocupação” é aquele que apresenta uma relação negativa mais forte com o desempenho ($R=-0,366$), enquanto que a dimensão “pensamentos irrelevantes” é aquela que apresenta uma relação menos evidenciada com a variável resposta ($R=-0,218$). A literatura explica esta situação com base nos resultados de um estudo de Raffety e Smith (1997), os quais revelam que a “preocupação” começa a aumentar os

seus níveis mais rapidamente que as outras dimensões à medida que o teste se aproxima. Liebert e Morris (1967; cit. por Zeidner, 1998) concluíram que o factor “preocupação” contribui significativamente para a diminuição da performance dos estudantes em tarefas intelectuais. Cassidy (2002; cit. por Tejada, 2003) afirma, ainda que, níveis elevados de ansiedade na componente cognitiva, estão associados a resultados mais baixos nos testes. As investigações de Cruz (1988) e Woodman e Hardy (2001), mostram que a componente “preocupação”, está relacionada com o valor pessoal e com as possibilidades de lidar com a situação, sendo estes pensamentos acerca de aspectos não directamente relacionados com a tarefa em questão. Isto remete para o facto de este estudo ter sido proposto numa fase antecipatória a um teste avaliativo e de os níveis de *stress* terem sido avaliados nesta fase. Sabemos que a fase antecipatória se caracteriza por ser susceptível de proporcionar incerteza e ambiguidade, devido ao facto de o estudante não saber exactamente que matéria sairá no teste, e como será o seu desempenho (Folkman & Lazarus, 1985). Talvez seja esta a razão para a dimensão “preocupação” mostrar um maior impacto sobre o desempenho em relação às outras dimensões.

Liebert e Morris, (1967; cit. por Zeidner, 1998), constataram resultados semelhantes, acrescentando que a “Preocupação” se correlaciona mais com o desempenho do que a componente emocionalidade. Deffenbacher (1989; cit. por Baptista et al., 1989), defende que a emocionalidade tende a aumentar à medida que as situações de teste ou exame se aproximam. De facto, no nosso estudo, a dimensão “sintomas somáticos” apresenta, ainda na fase antecipatória ao teste, um valor significativo ($R=-0,310$). Este indicador pode dever-se a duas situações distintas: os estudantes podem, de facto, já sentir a pressão inerente à situação de teste futura, ou podem sentir estes sintomas de activação fisiológica em relação a entregas mais próximas de trabalhos relativos ao final do semestre, as quais se dão na fase anterior à próxima frequência.

Como confirmação dos dados anteriores, surgem os resultados retirados da regressão linear simples para predizer o desempenho a partir da ansiedade experienciada, os quais confirmam a relação entre a ansiedade aos testes e o desempenho ($p\text{-value}=0,000$). No entanto, a regressão linear múltipla indica que a única variável significativa na predição do desempenho é a variável “preocupação” ($p\text{-value}=0,009$), pelo que as dimensões “pensamentos irrelevantes” e “sintomas somáticos” não são susceptíveis de predizer o desempenho no teste. No campo da suposição, estes resultados podem ser sustentados pelos resultados do estudo de Raffety e Smith (1997), os quais indicam que os níveis da dimensão “tensão” registaram o seu pico na manhã seguinte ao dia do teste. É possível que os estudantes tenham realizado um teste ou feito uma

entrega muito recentemente de um trabalho e a situação de activação fisiológica e alguns sintomas somáticos ainda se façam sentir, sendo susceptível de predizer não o desempenho do teste próximo mas os resultados do evento avaliativo anterior.

No que concerne à hipótese 1b) que se refere aos níveis de ansiedade apresentados em função do género, verifica-se que, embora existam diferenças no que respeita aos níveis médios de ansiedade aos testes registados em ambos os sexos, sendo superiores no sexo feminino comparativamente aos níveis médios de ansiedade aos testes registados no sexo masculino, esta diferença não é estatisticamente significativa ($p\text{-value}=0,112$), pelo que a hipótese não é confirmada. Estes resultados não estão de acordo com os resultados de estudos semelhantes, os quais nos dizem que o *stress* e a ansiedade aos testes em estudantes do sexo masculino são baixos, em comparação com os níveis apresentados pelos estudantes do sexo feminino (Sarason, 1963; Cruz, 1989; Rosario et al., 2008).

Parece evidente, na literatura, a incidência de níveis mais elevados de *stress* no sexo feminino do que no sexo masculino. O facto de no presente estudo, a diferença dos níveis médios de ansiedade aos testes entre os estudantes do sexo feminino e os estudantes do sexo masculino não ser significativa pode dever-se ao facto da amostra utilizada possuir um número de elementos do sexo masculino (19,5%) não só demasiado reduzido como extremamente inferior ao número de sujeitos do sexo feminino (80,5%).

Relativamente à hipótese 2) respeitante ao desempenho apresentado em função da condição de emprego do estudante (se é trabalhador-estudante ou não), verifica-se que a diferença entre o desempenho médio dos estudantes trabalhadores e o desempenho médio dos estudantes não trabalhadores não é significativa ($p\text{-value}=0,319$), pelo que a hipótese não é confirmada. Estes resultados vão de acordo com as afirmações de Watanabe (2005), o qual verificou nas suas pesquisas, um impacto inexistente do trabalho remunerado extra curricular sobre o desempenho dos estudantes, resultados que o próprio autor considerou surpreendentes, tendo em conta que a maioria dos estudos revela claramente um efeito positivo ou negativo da actividade profissional extra curricular dos estudantes sobre o seu desempenho. Exemplo disso são os trabalhos de Salamonson e Andrew (2006), que revelam que todos os tipos de emprego têm um efeito deteriorativo sobre o desempenho académico dos estudantes, especialmente aqueles que ocupam mais de 16 horas semanais e não se relacionam com a área do curso que os estudantes frequentam; ou o estudo de Steinberg e Dornbusch (1991) que constata, contrastando com o anterior, que o trabalho remunerado extra curricular exerce, até certo ponto, um efeito

positivo nos resultados dos estudantes a nível académico, indicando que os estudantes que trabalham até 12 horas semanais mostram níveis de desempenho ligeiramente mais elevados em relação aos estudantes com carga horária semanal mais preenchida pelo emprego, e em relação àqueles que não possuem um trabalho fora do contexto académico.

No que respeita ao *coping*, verificou-se a existência de uma relação positiva e significativa entre o *coping* e o *stress* e a ansiedade numa fase antecipatória a um teste ($R=0,370$). De facto, segundo Raffety e Smith (1997), o *stress* deriva do *coping* e o *coping* influencia activamente a ansiedade por forma a mudar a situação e a fomentar a redução dos níveis de ansiedade. A estratégia de *coping* que se correlaciona mais fortemente, e no sentido positivo, com a ansiedade é a dimensão “retraimento, conversão e aditividade”. Sendo esta uma estratégia orientada para o evitamento, estes resultados são suportados na literatura por autores como Raffety e Smith (1997), que indicam que na fase antecipatória, é esperado que os estudantes utilizem estratégias que ajudem a redireccionar a atenção a outro acontecimento ou situação. Também Ben-Zur e Rosenfeld (2008) obtiveram resultados que revelam que o uso de estratégias de focalização nas emoções e as estratégias de evitamento estão positivamente correlacionados com a ansiedade aos testes. É, no entanto, relevante observar que, ao contrário do que se esperava na literatura, neste estudo, a relação entre a dimensão “suporte social” e a ansiedade não é estatisticamente significativa ($R=0,127$), constituindo a única estratégia de *coping* que não se correlaciona com a ansiedade. Sendo esta, uma estratégia orientada para a emocionalidade, os resultados presentes contrariam parte das conclusões de Ben-Zur e Rosenfeld (2008). De facto, Raffety e Smith (1997) indicam que uma das estratégias que se espera que sejam utilizadas nesta fase é o “suporte social” existente. Em contraste, Folkman e Lazarus (1985) referem no estudo que realizaram, que as estratégias de *coping* orientadas para a emocionalidade foram, nesta etapa, baixas, nomeadamente no que respeita ao suporte social.

Outra conclusão interessante, reside no facto de o *stress* e a ansiedade aos testes se correlacionar negativamente com a estratégia de “Controlo” ($R=-0,219$). Bolger (1990) constatou que quanto maior o empenho nas condutas de resolução do problema direccionadas para a preparação para um teste, mais elevados serão os níveis de ansiedade antecipatória ao teste, o que significa que as actividades de preparação para o teste vão aumentar a sensibilização para o evento avaliativo e, conseqüentemente, a ansiedade. Folkman e Lazarus (1985), obtiveram resultados que contrastam com as conclusões de Bolger (1990), verificando que à medida que o evento avaliativo se aproxima, os níveis apresentados nas estratégias de resolução do problema decrescem. Sabe-se que os níveis de *stress* e ansiedade aumentam à medida que o exame se

aproxima (Raffety & Smith, 1997), atingindo o seu pique no momento imediatamente anterior ao teste, pelo que, segundo os resultados de Lazarus e Folkman (1985), quanto mais próximo do teste e mais ansioso o sujeito está, menos parece recorrer a estratégias de resolução do problema. Os resultados obtidos neste estudo vão ao encontro desta constatação.

De acordo com a literatura existente, verificou-se que a relação entre o *coping* e o desempenho não é estatisticamente significativa em nenhuma das dimensões de *coping*, pelo que se conclui que não existe relação entre as estratégias de *coping* utilizadas pelos estudantes e o desempenho destes nos testes ($R=-0,002$). Estes resultados coincidem com os de Bolger (1990), o qual verificou uma relação não significativa entre a utilização de estratégias de *coping* por parte dos estudantes universitários numa fase prévia aos testes, e o desempenho no teste. Rovira e colaboradores (2005), verificaram, ainda, que os mecanismos de *coping* dos estudantes universitários numa fase antecipatória ao teste não são susceptíveis de predizer, de alguma forma, as notas obtidas.

Se, de facto, as estratégias de *coping* não se correlacionam com o desempenho, é possível que estas se destinem não a gerir o *stress* para possibilitar o bom desempenho no teste, mas a minimizar a o *stress* e ansiedade gerados pela situação de teste com o propósito de manter a homeostase.

Ben-Zur e Rosenfeld (2008) realizaram um estudo que pretendia averiguar a relação entre o senso de coerência e o desempenho nos testes, colocando a hipótese de as estratégias de *coping* mediar parcialmente a relação entre o senso de coerência e o desempenho nos testes. Os resultados apontaram para um efeito mediador por parte da estratégia de resolução de problemas e da estratégia de evitamento sobre o efeito do senso de coerência no desempenho nos testes. Em concordância, Piemontesi e Heredia (2009) sugerem a possibilidade de o *coping* exercer uma influência indirecta sobre o desempenho académico, moderando os efeitos da ansiedade. Foram, assim, colocadas as hipóteses *post-hoc* relativa às estratégias de *coping* como variáveis mediadoras e moderadoras da relação entre o *stress* e a ansiedade aos testes numa fase antecipatória e o desempenho nos estudantes.

Visto não haver uma relação significativa entre as estratégias de *coping* e o desempenho, não se esperava encontrar uma influência mediadora por parte das variáveis de *coping*. Colocada a hipótese *post-hoc* relativa às variáveis *coping* como variáveis mediadora da relação entre a ansiedade aos testes numa fase antecipatória e o desempenho dos estudantes, esta foi testada. Apesar de o modelo e da análise do efeito da variável *stress* e ansiedade sobre a variável *coping* serem

significativos, o efeito da variável *coping* sobre o desempenho não é significativo e o *p-value* associado à estatística de teste $Z=1,525$ é de 0,13, não se verificando um efeito mediador. O mesmo procedimento foi calculado para cada uma das variáveis de *coping* (controlo, retraimento conversão e aditividade, suporte social e recusa) constatando-se que nenhuma delas exerce um efeito mediador sobre a relação entre o *stress* e a ansiedade aos testes, e o desempenho. Assim, rejeita-se a hipótese de mediação. Da mesma forma, e apesar de tudo indicar para a ausência de efeito moderador por parte da variável *coping*, a hipótese relativa ao efeito de moderação das variáveis de *coping* no efeito do *stress* e da ansiedade aos testes sobre o desempenho foi analisada. De facto, constatou-se que apesar de 13,6% da variabilidade total em *Y* (desempenho) ser explicada pelas estratégias de *coping*, o *p-value* relativo aos coeficientes de regressão é, em todos os casos, superior a 0,05, pelo que se conclui que não existe influência moderadora por parte das estratégias de *coping* no efeito da variável *stress* e ansiedade aos testes sobre o desempenho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do presente estudo, concluiu-se que existe uma relação negativa entre o *stress* e a ansiedade às situações de teste e o desempenho no teste. Isto significa que à medida que os níveis de *stress* e ansiedade aumentam o desempenho diminui. No que respeita à condição de emprego dos estudantes, não se verificam diferenças nos níveis de desempenho entre os trabalhadores-estudantes e os estudantes que não possuem um emprego. Embora as estratégias de *coping* não se relacionem com o desempenho nos testes, o *stress* e a ansiedade aos testes apresentam uma relação significativa com as estratégias de *coping* “Controle”, “Retraimento, Conversão e Aditividade”, não se relacionando com a estratégia “Suporte Social”. A estratégia mais utilizada pelos estudantes para minimizar os efeitos negativos do *stress* e da ansiedade aos testes é a estratégia “Retraimento, Conversão e Aditividade”, a qual diz respeito a uma estratégia orientada para o evitamento. Este estudo poderá contribuir para a compreensão do funcionamento dos processos de ansiedade e *coping* na fase antecipatória a um evento avaliativo tão importante e tão recorrente na vida académica de um estudante como é um teste universitário. E se, mesmo recorrentes, estes continuam a “atormentar” o estado cognitivo, social, emocional e físico, quantos mais forem os contributos para esta temática, melhor.

Existem algumas limitações neste estudo, que não devem ser esquecidas. Primeiramente o tamanho reduzido da amostra para a extensão dos instrumentos utilizados. Este, poderá ter alguma influência nas qualidades métricas dos questionários e por isso, os futuros estudos que pretendam ter esta investigação como modelo, deverão ter este aspecto em conta. O facto das qualidades métricas dos instrumentos após a análise factorial não atingirem níveis de excelência implica a não generalização dos resultados para a população alvo em geral. Exemplo disso são os valores de Kolmogorov-Smirnov nas dimensões “sintomas somático”, “preocupação”, “pensamentos irrelevantes”, “recusa” e “retraimento conversão e aditividade”. Nestes casos, muitos dos sujeitos referiram níveis de *stress* e *coping* elevados nas dimensões referidas. O facto de a amostra ser por conveniência também pressupõe a não generalização dos resultados (Ribeiro, 2007). Em futuras investigações seria pertinente, conseguir uma amostra mais representativa da população estudantil a frequentar o ensino superior ao invés de se centrar em duas faculdades apenas.

O problema da dimensão da amostra remete para outra limitação, a qual passa pelo facto de haver um número de elementos do sexo masculino muito inferior ao número de elementos de sexo feminino, o que, não só torna difícil a sua operacionalização, como a generalização dos resultados que considerem esta variável, como é o caso dos resultados não significativos apresentados no que respeita à diferença nos níveis de *stress* e ansiedade entre os géneros.

Uma outra limitação tem a ver com o facto dos dados terem sido recolhidos no decorrer da aula em questão. Os resultados poderão ter sido influenciados e enviesados, na medida em que a última aula antes do teste serve muitas vezes para o esclarecimento de dúvidas e em muitos casos, é possível que os respondentes não quisessem desperdiçar tempo útil de aula. Para além disso, foi pedida uma identificação aos estudantes que consistia no número de aluno, para ser possível fazer a correspondência com o resultado do teste respectivo, não havendo outra forma de o fazer. Este facto pode ter influenciado na forma como os estudantes responderam às questões, já que as respostas não foram anónimas e a desejabilidade social pode, eventualmente, ter sido um factor limitador nas respostas dadas. No futuro seria proveitoso procurar fazer esta recolha de dados fora do horário de aulas e de forma totalmente anónima.

O facto de não ter sido operacionalizada a diferenciação entre os níveis de *stress* e de ansiedade considerados como elevados ou baixos pode ter limitado a interpretação dos resultados, assim como o grau de dificuldade do futuro teste.

A revisão da literatura feita revela a importância da distinção entre estado e traço de ansiedade, referindo que a ansiedade traço é a que mais explica a ocorrência de níveis elevados de ansiedade estado e a forte interferência que esta relação é susceptível de causar. Da mesma forma, as investigações investem fortemente na distinção entre ansiedade facilitadora e ansiedade debilitadora, falando de contributos opostos que estas duas componentes são susceptíveis de proporcionar ao desempenho. Visto estas diferenciações não terem sido operacionalizadas, a quantidade de informação recolhida não parece ser, muitas vezes, suficiente para explicar os resultados da relação dos níveis de ansiedade e *stress* com o desempenho.

Tendo em conta que o estudo se refere à fase antecipatória a um teste, seria pertinente ter investigado os níveis de incerteza e ambiguidade inerentes à situação de teste, pelo que se sugere como um futuro caminho em estudos deste âmbito.

Seria, também, interessante questionar o ano e o turno que o sujeito frequenta, não só para averiguar se há diferenças no desempenho médio e nos níveis de *stress* entre os diferentes

turnos e anos escolares, como para ser possível fazer comparações em termos de estratégias utilizadas para minimizar os efeitos do *stress* e da ansiedade e averiguar as diferenças no desempenho dos trabalhadores-estudantes nos diferentes turnos.

Uma pesquisa literária permite afirmar que a avaliação cuidadosa sobre a intervenção prática na prevenção do *stress* é bastante reduzida e pouco conclusiva. Esta seria uma área a desenvolver, pois a avaliação do impacto destes programas preventores não só nos indivíduos, mas também nos resultados académicos, poderão impulsionar o desenvolvimento das instituições e aumentar o nível de educação no nosso país, assim como a qualidade de vida da população estudantil.

De facto, a falta de emprego após o término do curso vem dificultar, nos dias que correm, o investimento económico, social, pessoal e profissional, pelo que é indispensável continuar a inculcar o comprometimento, a dedicação e a crença na educação como um aspecto essencial para o crescimento pessoal e social. Esta adaptação das instituições deve ser feita a todos os níveis, incluindo ao nível da saúde mental dos estudantes. No entanto, embora estes factores tenham vindo a tornar-se uma preocupação cada vez maior, não é viável fazer por remover o *stress* académico, na verdade isso não deve ser desejável. O reconhecimento do potencial dos resultados positivos do processo de *stress* aumenta a possibilidade de identificar formas de incrementar o foco nas tarefas para, conseqüentemente, melhorar as apreciações e aumentar o desempenho. O desafio reside em providenciar os instrumentos e a modernização necessários para aumentar a gestão efectiva das exigências académicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alpert, R. & Haber, R. N. (1960). Anxiety and academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, 2, 207-215.
- Ayora, A. (1993). Ansiedade n situaciones de evaluación o examen en estudiantes secundários de la ciudad de Loja (Equador). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 25, 3, 425-431.
- Baptista, A., Soczka, L., & Pinto, A. (1989). Ansiedade dos exames: Reacções aos Testes (RT) a uma amostra da população portuguesa. *Psicologia VII*, 1, 39-49.
- Benítez, M; Gimenez, M. & Osicka, R. (2000). Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿existe alguna relación.
- Ben-zur, M. C. H. & Rosenfeld, M. J. (2008). Sense of Coherence, *coping* strategies, and test anxiety as predictors of test performance among college students. *International Journal of Stress Management*, 15, 3, 289–303.
- Bolger, N. (1990). *Coping* as personality process: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59,525-537.
- Bryman, A. & Cramer, D. (2003). *Análise de dados em ciências sociais: Introdução às técnicas utilizando o SPSS para Windows*. Oeiras: Celta editora.
- Carver, C.S., Scheier, M.F. & Weintraub, J.K. (1989) Assessing *Coping* Strategies: A Theoretically Based Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.

Cascón, I. (2000). Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico.

Consultado a dia 28 de Outubro de 2010 através do site:

<http://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada2/comun/c17.html>

Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., & McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 97, 268–274.

Cizek, G. J. & Burg, S. S. (2006). Addressing test anxiety in a high-stakes environment. Singapore: Corwin Press. Consultado a 10 de Maio de 2010, através do site:

http://books.google.pt/books?id=AgVJs_uZeL0C&printsec=frontcover&dq=test+anxiety&source=gbs_similarbooks_s&cad=1#v=onepage&q&f=false

Cohen M., Ben-Zur , H. & Rosenfeld M. J. (2008). Sense of Coherence, *Coping* Strategies, and Test Anxiety as Predictors of Test Performance Among College Students. *International Journal of Stress Management*, 15, 3, 289-303.

Cooper, C. & Dewe, P. (2004). *Stress: a brief history*. United Kingdom: Blackwell Publishing.

Consultado a 5 de Maio de 2009, através do site:

<http://books.google.pt/books?id=bgn16Xbm4AC&printsec=frontcover&dq=a+brief+history+of+stress#PPA10,M1>

Costa, E., S. & Leal, I. P. (2006). Estratégias de *coping* em estudantes do Ensino Superior. *Análise Psicológica*, 2 (24), 189-199.

Cruz, J. F. A. (1988). Uma abordagem cognitiva e transaccional à ansiedade nos testes e exames escolares. *Jornal de Psicologia*, 7, 3, 3-9.

- Cruz, J. F. A. (1989). Incidência, desenvolvimento e efeitos da ansiedade nos testes e exames escolares. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, 1, 111-130.
- Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R.C. & Cardoso, C. C. (2006). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: Editora RH.
- Díaz, E. & Gómez, D. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y Educadores*, 10 (2), 11 – 22.
- Edlynn, E. S., Gaylord-harden, N. K., Miller, S. A. & Richards, M. H. (2008). African American inner-city youth exposed to violence: *coping* skills as a moderator for anxiety. *American Journal of Orthopsychiatry*, 78 (2), 249-258.
- Eysenck, M. W. (1992). *Anxiety: the cognitive perspective*. United Kingdom: Lawrence Erlbaum Associates Ltd. Publishers. Consultado a 6 de Junho de 2010, através do site:
http://books.google.pt/books?id=uUu1aFkq_h0C&pg=PA23&dq=beck+and+emery+1985&hl=pt-PT&ei=mHLZTPGLDIubOp_vvPEI&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCgQ6AEwAA#v=onepage&q=beck%20and%20emery%201985&f=false
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: A study of emotion and *coping* during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.
- Gaudry, E., Vagg, P. R., & Spielberger, C. D. Validation of the state-trait distinction in anxiety research. *Multivariate behavioral research*.

- Hodapp, V. & Benson, J. (1997). The multidimensionality of test anxiety: A test of different models. *Anxiety, Stress, and Coping*, 10, 219 - 244.
- Jiménez, M. V. G., Izquierdo, J. M. A. & Blanco, A. J. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*, 12, 2, 248-252.
- Kahn, R & Byosiere, P. (1992). *Stress in Organizations*. In M. D. Dunnette & L.M. Hough (Eds.) *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 571-650). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Keogh, E & French, C. C. (2001). Test anxiety, evaluative *stress* and susceptibility to distraction from threat. *European Journal of Personality*, 15, 123-141.
- Kristiansen, O. & Chye, T. Y. (2008). *Fighting off test anxiety: helping students beat test, exam stress*. Singapore: Pearson Education South Asia Pte Ltd.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lazarus, R. (1993). From psychological *stress* to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44 (1), 1-21.
- Leal, M. (1998). *Stress e Burnout*. Porto: Bial.

- Loureiro, M. J. (1996). Ansiedade. Uma abordagem sistémica. *Revista Portuguesa de Pedopsiquitria*, 11, 85-91.
- Lovallo, W. (2005). *Stress* and health: Biological and psychological interactions. *Psychophysiology*, 42, 763-764.
- Mandler, J. (1978). Thought processes, consciousness and *stress*. In L. Goldberger & S. Breznitz, *Handbook of stress*. New York: The free press, a division of Macmillan, Inc.
- Maroco, J. (2010). *Análise estatística : com o PASW Statistics*. Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Melo, A. C., Gouveia, J. P. & Pereira, A. (2006). Ansiedade aos exames: Impacto na saúde mental dos estudantes universitários. In I. Leal, J. L. P. Ribeiro & S. N. Jesus, 6º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde: Saúde, bem-estar e qualidade de vida. Lisboa: SPSS e Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Monzón, I. M. (2007) Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología Colegio Oficial de Psicología*. 25, 1, 87-99. Universidad de Sevilla.
- Moos, R. H., & Schaefer, J. A. (1993). *Coping* resources and processes: Current concepts and measures. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (2nd ed., pp. 234–257). New York: Free Press.
- Navarro, M. (2000). Acercamiento al estrés en una muestra de estudiantes de medicina. *Revista del instituto superior de ciencias médicas de la Habana*. 15, 25-32. Consultado a 19 de Setembro de 2010, através do site: <http://fcmfajardo.sld.cu/jornada/trabajos/estresII.html>

- Navarro, R.E. (2003). El Rendimiento Académico: Concepto, Investigación Y Desarrollo. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1, 2.
- Pellicer, O., Salvador, A. & Benet, I. (2002). Efectos de un estresor académico sobre las respuestas psicológica e inmune en jóvenes. *Psicothema*, 14, 317-322.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2003). *Análise de dados para ciências sociais: complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Piemontesi, S. E. & Heredia, D. E. (2009). Afrontamiento ante exámenes: Desarrollos de los principales modelos teóricos para su definición y medición. *Anales de psicología*, 25, 1, 102-111.
- Pinto, A., M. & Silva, A., L. (2005) *Stress e bem-estar*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Polo, A., Hernández, J.M. & Pozo, C. (1996). Evaluación del Estrés Académico en Estudiantes Universitarios. *Revista Ansiedad y Estrés*, 2, 159-172.
- Porto, A. & Gresia, L. (2004). Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes. *Revista de Economía y Estadística*, XLII.
- Quirk K. J., Keith T. Z. & Quirk J. T. (2001). Employment during high school and student achievement: Longitudinal analysis of national data. *Journal of educational research*, 95, 1, 4-10.

- Rafferty, B. & Smith, R. (1997). Facilitating and debilitating trait anxiety, situational anxiety, and coping with an anticipated stressor: a process analysis. *American psychological association*, 4, 892-906.
- Ribeiro, J. (2007). *Metodologia de investigação em psicologia e saúde*. Porto: Livpsic.
- Rocha, C., & Correia, T. (2005). A ansiedade no ensino secundário e no ensino superior. *Universidade Católica Portuguesa*.
- Rosario, P., Núñez, J. C., Salgado, A., González-Pienda, J. A., Valle, A., Joly, C. & Bernardo, A. (2008). Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares. *Psicothema*, 20, 4, 563-570.
- Ross, S., Clelan, J. & Macleod, M., J. (2006). Stress, debt and undergraduate medical student performance. *Medical Education*, 40, 584-589.
- Rovira, T., Fernandez-Castro, J., & Edo, S. (2005). Antecedents and consequences of coping in the anticipatory stage of an exam: A longitudinal study emphasizing the role of affect. *Anxiety, Stress, and Coping*, 18, 3, 209-225.
- Rusiñol, J., Gómez, J., Pablo, J. & Valdés, M. (1993). Relación entre estrategias de afrontamiento y la ansiedad ante la situación de examen. *Revista de Psicología Gral. Y Aplic.*, 46, 1, 71-74.
- Salamonson, Y. & Andrew, S. (2006). Academic performance in nursing students: influence of part-time employment, age and ethnicity. *Journal of Advanced Nursing*, 55, 3, 342-351.

- Sapolsky, R. (2004). *Why zebras don't get ulcers?* New York: Henry Holt and Company.
- Sarason, I. G., (1957). Test anxiety, general anxiety, and intellectual performance. *University of Washington*, 21, 6.
- Sarason, I. G., (1961). Test anxiety and the intellectual performance of college students. *University of Washington*, 52, 4, 201-206.
- Sarason, I. G., (1963). Test anxiety and intellectual performance. *University of Washington*, 66, 1, 73-75.
- Sarason, I. G. (1973). Test anxiety and cognitive modeling. *Journal of personality and social psychology*, 28, 1, 58-61.
- Schunk, D. H. (1997). Teorías del aprendizaje. Juárez: Atlacomulco 500. Consultado a 28 de Outubro de 2010 através do site:
http://books.google.pt/books?id=4etf9ND6JU8C&printsec=frontcover&dq=teor%C3%ADas+del+aprendizaje&hl=pt-pt&ei=d0HkTMjpH8aUOvHW_ZIB&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCQQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false
- Schwarzer R., & Schwarzer C. (1996). A critical survey of *coping* instruments. En M. Zeidner y N. S. Endler (Eds.). *Handbook of coping: Theory, research, applicatios*. New York: Wiley. Consultado a 8 de Setembro de 2010 através do site:
http://books.google.pt/books?id=IZWHsi0DwZIC&printsec=frontcover&dq=Handbook+of+coping+Theory,+research,+applicatios.&hl=pt-pt&ei=tEHdTOBGcOcOuCaKccO&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCQQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false

[d=0CCkQ6AEwAA#v=onepage&q=A%20critical%20survey%20of%20coping%20instru
ments&f=false](https://www.researchgate.net/publication/312111111/critical-survey-of-coping-instruments)

- Selye, H. (1973). The evolution of the *stress* concept. *American Scientist*, 61(6), 692-699.
- Selye, H. (1982). History and present status of the *stress* concept. In L. Goldberger (Ed.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (pp. 7-17). New York: Free Press.
- Serra, A. V. & Dias, I. S. T. (1998). Ansiedade em exames e insucesso escolar. *Psiquiatria Clínica*, 19, 2, 77-82.
- Serra, A. V. (2007). *O stress na vida de todos os dias*. Coimbra: Minerva Coimbra.
- Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Negative correlates of part-time employment during adolescence: Replication and elaboration. *Developmental psychology*, 27, 2, 304 – 313.
- Stöber, J. (2004), Dimensions of test anxiety: relations to ways of *coping* with pre-exam anxiety and uncertainty. *Anxiety, Stress, and Coping*, 17, 3, 213-226.
- Tap, P., Costa, E. S., & Alves, M. N. (2005). Escala Toulousiana de *Coping* (ETC): Estudo de adaptação à população portuguesa. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 4, 1, 47-56.
- Tejada, J. N. R. (2003). Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año

de psicología de la UNMSM. Tesis de grado, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Ursin, H. & Eriksen, R. (2004). The cognitive activation theory of *stress*. *Psychoneuroendocrinology*, 29, 567 – 592.

Watanabe, L. E. (2005). The effects of college student employment on academic achievement. *The university of central Florida Undergraduate research journal*, 1, 38- 47.

Werner, J. S. & Frost, M. H. (2000). Major life *stressors* and Health outcomes. In V. H. Rice, Handbook of *stress, coping*, and health: implications for nursing research, theory and practice. United Kingdom: Sage publications Ltd.

Yerkes, R. M. & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit formation. In D. Smith & M. Bar-Eli, Essential readings in sport and exercise psychology. United States of America: Maureen Eckstein.

Zeidner, M. (1995). Adaptive *coping* with test situations: A review of the literature. *Educational Psychologist*, 30, 123-133.

Zeidner, M. (1998). Test Anxiety: The state of the art. New York: Plenum Press. Consultado a dia 6 de Maio de 2010 através do site:

http://books.google.pt/books?id=oYBb7iLNiTkC&pg=PA19&dq=transactional+model+of+test+anxiety&hl=pt-pt&ei=yMTTMCPCYntsgaw1fTJCw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCIQ6AEwAA#v=onepage&q=transactional%20model%20of%20test%20anxiety&f=false

Zeidner, M. (2007). Test anxiety in educational contexts: Concepts, findings, and future directions. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 165–184). Amsterdam: Elsevier. Consultado a 23 de Agosto através do site: http://books.google.pt/books?id=SrwfSmAgtLsC&printsec=frontcover&dq=Emotion+in+education&hl=en&ei=LDXgTIjZJISVOvu4-PEO&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCgQ6AEwAA#v=onepage&q=Test%20anxiety%20in%20educational%20contexts%3A%20Concepts%2C%20findings%2C%20and%20future%20directions.&f=false

Zeidner, M. (2008). Anxiety revisited: Theory, research, applications. In G. J. Boyle, G. Matthews, & D. H. Saklofske (Eds.), *Handbook of personality theory and assessment: Personality theories and models* (Vol. 1, pp. 419–442). London: Sage. Consultado a 24 de Agosto através do site: http://books.google.pt/books?id=3MZZgdMo9aMC&pg=PA423&dpq=PA423&dq=Anxiety+revisited:+Theory,+research,+applications.&source=bl&ots=VNnHL-GPit&sig=3cDOp0wFBE3B7WhxLZopPSffajY&hl=en&ei=wTbgTKCHDcfMhAfiwuj7DA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CBoQ6AEwAA#v=onepage&q=Anxiety%20revisited%3A%20Theory%2C%20research%2C%20applications.&f=false

ANEXOS

Anexo 1

Questionário Reacções aos testes

INSTRUÇÕES: Toda a gente passa por testes escolares em algum período da sua vida e existem diferenças na forma como cada um reage à aproximação da data de um teste ou exame. O propósito deste questionário é o de melhor compreender o que as pessoas sentem e pensam nos dias que antecedem um teste.

Assim, para cada item responda com um círculo na alternativa que melhor reflecta a sua reacção típica na situação descrita.

1..... NADA TÍPICO DE MIM

2..... POUCO TÍPICO DE MIM

3..... TÍPICO DE MIM

4..... MUITO TÍPICO DE MIM

1 – Sinto angústia e mal-estar dias antes dos testes	1	2	3	4
2 – O pensamento “O que é que acontecerá se eu falhar no teste” está na minha mente durante a época de frequências	1	2	3	4
3 – Durante o estudo dou por mim a pensar em coisas que não estão relacionadas com a matéria dos testes	1	2	3	4
4 – Durante a época de frequências torno-me consciente do meu corpo (sinto vontade de me coçar, tenho dores, suores, náuseas)	1	2	3	4

5 – Fico paralizado(a) quando penso num teste que se está a aproximar	1	2	3	4
6 – Sinto-me trémulo(a) nos dias antes dos testes	1	2	3	4
7 – Durante o estudo algumas informações irrelevantes aparecem inesperadamente na minha cabeça	1	2	3	4
8 – Dias antes de um teste difícil preocupo-me em conseguir passar	1	2	3	4
9 – Dias antes de um teste dou por mim a pensar quanto as outras pessoas são mais inteligentes do que eu	1	2	3	4
10 – O meu coração bate mais depressa nos dias que antecedem os testes	1	2	3	4
11 – A minha mente vagueia durante o estudo	1	2	3	4
12 – O meu estômago perturba-me durante a época de frequências	1	2	3	4
13 – Durante a época de frequências sinto-me tenso(a)	1	2	3	4
14 – Na época de frequências torno-me ansioso(a)	1	2	3	4
15 – Durante o estudo penso nas coisas do dia-a-dia	1	2	3	4
16 – Fico com dor de cabeça durante a época de frequências	1	2	3	4
17 – Dias antes de fazer um teste preocupo-me com a possibilidade de falhar	1	2	3	4
18 – Dias antes de um teste penso frequentemente na sua dificuldade	1	2	3	4
19 – Desejaria que os testes não me preocupassem tanto	1	2	3	4
20 – Fico com dor de cabeça dias antes de um teste	1	2	3	4
21 – Durante o estudo às vezes tenho fantasias e imagino outras coisas	1	2	3	4
22 – Sinto-me ansioso(a) acerca dos testes	1	2	3	4
23 – Durante o estudo pensamentos de que o teste me irá correr mal	1	2	3	4

perturbam a minha concentração				
24 – Durante o estudo algumas vezes penso estar em outro lugar	1	2	3	4
25 – Durante o estudo dou por mim distraído a pensar em acontecimentos que se estão a aproximar	1	2	3	4
26 – As minhas mãos estão frias durante os dias antes dos testes	1	2	3	4
27 – Sinto a boca seca durante os dias antes dos testes	1	2	3	4
28 – Sonho acordado(a) durante o estudo	1	2	3	4
29 – Dias antes dos testes preocupo-me com o que vai acontecer	1	2	3	4
30 – Quanto mais trabalhar durante a época de frequências mais confuso(a) fico	1	2	3	4
31 – Às vezes dou por mim a tremer durante os dias antes dos testes	1	2	3	4
32 – Durante o estudo penso em acontecimentos recentes	1	2	3	4
33 – Durante a época de frequências imagino o modo como os testes irão correr aos outros	1	2	3	4
34 – Sinto um mal-estar geral nos dias que antecedem um teste importante	1	2	3	4

Anexo 2

Escala Toulousiana de *Coping*

Como lida com o *stress*

INSTRUÇÕES: Se bem que haja diferenças no modo como os indivíduos reagem aos agentes causadores do "*stress*" e aos seus efeitos, acontece que, em geral, todos nós temos uma

certa expectativa quanto á maneira de lidar com estas dificuldades - consciente ou subconscientemente.

Este questionário final é uma listagem de possíveis estratégias de acção. Irá indicá-las de acordo com o grau em que, na realidade, as utiliza, como métodos de lidar com o "stress". Assinale com um círculo o número que corresponde à sua resposta, utilizando a seguinte escala:

1..... NUNCA UTILIZADO POR MIM

2..... RARAS VEZES UTILIZADO POR MIM

3..... ALGUMAS VEZES UTILIZADO POR MIM

4..... FREQUENTEMENTE UTILIZADO POR MIM

5..... MUITO FREQUENTEMENTE UTILIZADO POR MIM

1.	Enfrento a situação	1	2	3	4	5
2.	Peço conselhos a profissionais (professores, médicos, psicólogos, etc.)	1	2	3	4	5
3.	Trabalho em cooperação com outras pessoas para me esquecer	1	2	3	4	5
4.	Tento não pensar no problema	1	2	3	4	5
5.	Peço a Deus para me ajudar	1	2	3	4	5
6.	Evito encontrar-me com pessoas	1	2	3	4	5
7.	Aceito o problema se ele for inevitável	1	2	3	4	5
8.	Mudo a minha forma de viver	1	2	3	4	5
9.	Faço um plano de acção e tento aplicá-lo	1	2	3	4	5

10.	É-me difícil encontrar palavras para descrever o que experimento face à situação difícil	1	2	3	4	5
11.	Não penso nos problemas quando eles se colocam	1	2	3	4	5
12.	Recuso-me a admitir o problema	1	2	3	4	5
13.	Sinto agressividade face a outrem	1	2	3	4	5
14.	Faço qualquer coisa mais agradável	1	2	3	4	5
15.	Analiso a situação para melhor a compreender	1	2	3	4	5
16.	Sinto necessidade de partilhar com os que me são próximos o que sinto	1	2	3	4	5
17.	Ataco o problema de frente	1	2	3	4	5
18.	Discuto o problema com os meus pais	1	2	3	4	5
19.	Esqueço os meus problemas tomando medicamentos	1	2	3	4	5
20.	Procuro actividades colectivas	1	2	3	4	5
21.	Refugiu-me no imaginário ou no sonho	1	2	3	4	5
22.	Procuro encontrar uma filosofia de vida para fazer face à situação	1	2	3	4	5
23.	Acontece-me não fazer o que tinha decidido	1	2	3	4	5
24.	Aprendo a viver com o problema	1	2	3	4	5
25.	Controlo as minhas emoções	1	2	3	4	5
26.	Mudo o meu comportamento	1	2	3	4	5
27.	Sei o que tenho que fazer e redobro os meus esforços para o alcançar	1	2	3	4	5

28.	Chego a não sentir nada quando chegam as dificuldades	1	2	3	4	5
29.	Resisto ao desejo de agir até que a situação o permita	1	2	3	4	5
30.	Reajo como se o problema não existisse	1	2	3	4	5
31.	Sinto-me culpado	1	2	3	4	5
32.	Vou ao cinema ou vejo televisão para pensar menos nisso	1	2	3	4	5
33.	Penso nas experiências susceptíveis de me ajudarem a fazer face à situação	1	2	3	4	5
34.	Procuo a ajuda dos meus amigos para acalmar a minha ansiedade	1	2	3	4	5
35.	Vou directamente ao problema	1	2	3	4	5
36.	Pergunto às pessoas que tiveram uma situação similar, que tipo de resposta deram	1	2	3	4	5
37.	Tomo drogas ou fumo para acalmar a minha angústia	1	2	3	4	5
38.	Ajudo os outros como gostaria de ser ajudado	1	2	3	4	5
39.	Procuo a todo o custo pensar noutra coisa	1	2	3	4	5
40.	Brinco com a situação em que me encontro	1	2	3	4	5
41.	Afasto-me dos outros	1	2	3	4	5
42.	Aceito a ideia de que é necessário que eu resolva o problema	1	2	3	4	5
43.	Guardo para mim os meus sentimentos	1	2	3	4	5
44.	Modifico as minhas acções em função do	1	2	3	4	5

	problema					
45.	Defino objectivos a alcançar	1	2	3	4	5
46.	As minhas emoções desaparecem tão rapidamente como aparecem	1	2	3	4	5
47.	Digo a mim próprio/a que este problema não tem importância	1	2	3	4	5
48.	Sinto-me invadido(a) pelas minhas emoções	1	2	3	4	5
49.	Centro-me noutras actividades para me distrair	1	2	3	4	5
50.	Reflecto nas estratégias que poderei utilizar para melhor resolver o problema	1	2	3	4	5
51.	Procuro a simpatia e o encorajamento dos outros	1	2	3	4	5

Anexo 3

Análise de componentes principais – Matriz rodada (método *Varimax*)

Rotated Component Matrix^a

	Component					
	1	2	3	4	5	6
Tensão1	,537	-,014	,507	,333	-,001	-,090
Preocupação2	,660	,074	,286	,133	,056	,088
Pensamentos Irrelevantes3	,082	,818	-,049	,116	,088	,107
Sintomas Somáticos4	,127	,279	,318	,621	,044	-,069
Tensão5	,362	,097	,625	,282	-,098	,035
Tensão6	,309	,022	,661	,249	-,116	,007
Pensamentos irrelevantes7	,265	,705	,124	,047	-,104	,082
Preocupação8	,694	,066	-,010	-,227	,046	,188
Preocupação9	,254	,202	,569	,101	,051	,435
Sintomas Somáticos10	,666	,074	,512	,094	,059	,001
Pensamentos Irrelevantes11	,128	,818	,072	,070	,163	-,005
Sintomas Somáticos12	,156	,149	,434	,569	,104	,011

Tensão13	,665	,074	,052	,451	,168	-,149
Tensao14	,702	,141	,207	,414	,191	-,041
Pensamentos Irrelevantes15	,080	,821	,004	-,031	,177	,080
Sintomas Somáticos16	,249	-,027	,217	,629	,045	,511
Preocupação17	,702	,212	,275	-,034	-,026	,305
Preocupação18	,755	,262	,027	-,114	-,014	,343
Tensão19	,634	,151	,154	,267	-,069	-,011
Sintomas Somáticos20	,285	,041	,220	,672	,033	,412
Pensamentos Irrelevantes21	,096	,529	,000	,093	,592	-,034
Tensão22	,742	,120	,267	,270	,094	-,012
Preocupação23	,660	,070	,240	,277	,203	,243
Pensamentos Irrelevantes24	,143	,313	-,081	-,006	,664	,215
Pensamentos Irrelevantes25	,193	,653	-,014	,135	,409	,113
Sintomas Somáticos26	-,022	,019	,663	,034	,432	,230
Sintomas Somáticos 27	,055	-,015	,617	,100	,429	,291
Pensamentos Irrelevantes28	,152	,371	,286	,077	,637	-,048
Tensão29	,768	,210	,115	,155	,179	,059
Preocupação30	,176	,576	,478	,105	-,075	-,069
Sintomas Somáticos31	,252	,032	,734	,159	,086	,137
Pensamentos Irrelevantes32	,048	,672	,166	,071	,386	,015
Preocupação33	,170	,142	,168	,082	,144	,705
Tensão34	,456	,218	,557	,322	-,092	-,063

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 22 iterations.

Anexo 4

Análise de componentes principais – Matriz rodada (método *Varimax*)

Rotated Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4

Preocupação18	,805			
Tensão29	,744			
Preocupação8	,722			
Preocupação17	,717			
Tensão22	,684			
Preocupação23	,656			
Tensao14	,641			
Preocupação2	,627			
Tensão13	,599			
Tensão19	,593			
Sintomas Somáticos10	,593	,509		
Tensão34		,710		
Tensão6		,691		
Tensão5		,689		
Sintomas Somáticos12		,661		
Tensão1		,657		
Sintomas Somáticos4		,649		
Sintomas Somáticos31		,608		
Preocupação30		,514		
Sintomas Somáticos20		,500		
Sintomas Somáticos16				
Pensamentos Irrelevantes15			,824	
Pensamentos Irrelevantes11			,820	
Pensamentos Irrelevantes3			,797	
Pensamentos Irrelevantes32			,757	
Pensamentos Irrelevantes25			,754	
Pensamentos Irrelevantes21			,705	
Pensamentos irrelevantes7			,614	
Pensamentos Irrelevantes28			,560	
Pensamentos Irrelevantes24			,520	
Sintomas Somáticos 27				,709
Sintomas Somáticos26				,693
Preocupação33				,582
Preocupação9				,510

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 7 iterations.

Anexo 5

Análise de componentes principais – Matriz rodada (método *Varimax*)

Rotated Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
Pensamentos Irrelevantes11	,821			
Pensamentos Irrelevantes15	,819			
Pensamentos Irrelevantes3	,799			
Pensamentos Irrelevantes25	,757			
Pensamentos Irrelevantes32	,738			
Pensamentos Irrelevantes21	,696			
Pensamentos irrelevantes7	,626			
Pensamentos Irrelevantes28	,539			
Pensamentos Irrelevantes24	,521			,506
Preocupação18		,825		
Preocupação17		,790		
Preocupação8		,739		
Preocupação23		,682		
Preocupação2		,662		
Sintomas Somáticos10		,624		
Sintomas Somáticos4			,716	
Sintomas Somáticos12			,712	
Sintomas Somáticos20			,559	
Sintomas Somáticos31			,552	
Sintomas Somáticos16			,517	
Preocupação30			,507	
Sintomas Somáticos26				,725
Sintomas Somáticos 27				,723

Preocupação33				
Preocupação9				

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 14 iterations.

Anexo 6

Análise de componentes principais – Matriz rodada (método *Varimax*)

Rotated Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
Pensamentos Irrelevantes15	,816		
Pensamentos Irrelevantes11	,816		
Pensamentos Irrelevantes3	,788		
Pensamentos Irrelevantes25	,770		
Pensamentos Irrelevantes32	,755		
Pensamentos Irrelevantes21	,717		
Pensamentos irrelevantes7	,609		
Pensamentos Irrelevantes28	,583		
Pensamentos Irrelevantes24	,560		
Preocupação30			
Sintomas Somáticos 27		,756	
Sintomas Somáticos26		,722	
Sintomas Somáticos31		,681	
Sintomas Somáticos12		,669	
Sintomas Somáticos16		,632	
Sintomas Somáticos20		,625	
Sintomas Somáticos4		,550	
Preocupação33			
Preocupação18			,824
Preocupação17			,788
Preocupação8			,724

Preocupação23			,670
Preocupação2			,661

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 5 iterations.

Anexo 7

Teste de Normalidade para a escala de *stress*

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
StressTotal	,068	118	,200*	,989	118	,458

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

Anexo 8

Teste de Normalidade para as dimensões da escala de stress

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Penslrrel	,092	118	,017	,986	118	,252
SintSom	,094	118	,012	,964	118	,003
Preoc	,082	118	,049	,980	118	,082

a. Lilliefors Significance Correction

Anexo 9

Análise de componentes principais – Matriz rodada (método *Varimax*)

	Component				
	1	2	3	4	5

Controlo17	,809				
Controlo35	,719				
Controlo9	,680				
Controlo45	,679				
Controlo7	,641				
Controlo50	,640				
Controlo42	,630				
Controlo27	,620				
Controlo15	,561				
Controlo1	,521				
DistracçãoSocial38					
DistracçãoSocial24					
Controlo33					
SuporteSocial2					
DistracçãoSocial22					
RetraimentoConversãoAditividade41		,766			
RetraimentoConversãoAditividade19		,667			
RetraimentoConversãoAditividade31		,595			
RetraimentoConversãoAditividade48		,582			
RetraimentoConversãoAditividade21		,578			
RetraimentoConversãoAditividade13		,545			
RetraimentoConversãoAditividade10		,516			
RetraimentoConversãoAditividade6		,506			
RetraimentoConversãoAditividade37					
DistracçãoSocial14					
Recusa12					
DistracçãoSocial3					
RetraimentoConversãoAditividade43			,595		
Recusa47			,577		
Recusa46			,557		
DistracçãoSocial32			,534		

Recusa28			,532		
Recusa30			,531		
DistracçãoSocial49			,524		
Recusa29			,522		
RetraimentoConversãoAditi vidade23					
Controlo25					
DistracçãoSocial39					
Recusa40					
RetraimentoConversãoAditi vidade44					
SuporteSocial51				,737	
Suporte Social34				,699	
SuporteSocial16				,611	
SuporteSocial36				,570	
SuporteSocial18					
DistracçãoSocial20					
RetraimentoConversãoAditi vidade26					,645
RetraimentoConversãoAditi vidade8					,595
SuporteSocial5					
DistracçãoSocial4					
Recusa11					

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 8 iterations.

Anexo 10

Análise de componentes principais – Matriz rodada (método *Varimax*)

Rotated Component Matrix^a

	Component				
	1	2	3	4	5
Controlo17	,809				
Controlo35	,719				
Controlo9	,680				
Controlo45	,679				
Controlo7	,641				

Controlo50	,640			
Controlo42	,630			
Controlo27	,620			
Controlo15	,561			
Controlo1	,521			
DistracçãoSocial38				
DistracçãoSocial24				
Controlo33				
SuporteSocial2				
DistracçãoSocial22				
RetraimentoConversãoAditividade41		,766		
RetraimentoConversãoAditividade19		,667		
RetraimentoConversãoAditividade31		,595		
RetraimentoConversãoAditividade48		,582		
RetraimentoConversãoAditividade21		,578		
RetraimentoConversãoAditividade13		,545		
RetraimentoConversãoAditividade10		,516		
RetraimentoConversãoAditividade6		,506		
RetraimentoConversãoAditividade37				
DistracçãoSocial14				
Recusa12				
DistracçãoSocial3				
RetraimentoConversãoAditividade43			,595	
Recusa47			,577	
Recusa46			,557	
DistracçãoSocial32			,534	
Recusa28			,532	
Recusa30			,531	
DistracçãoSocial49			,524	
Recusa29			,522	

Retraimento Conversão Aditividade23					
Controlo25					
Distracção Social39					
Recusa40					
Retraimento Conversão Aditividade44					
Suporte Social51				,737	
Suporte Social34				,699	
Suporte Social16				,611	
Suporte Social36				,570	
Suporte Social18					
Distracção Social20					
Retraimento Conversão Aditividade26					,645
Retraimento Conversão Aditividade8					,595
Suporte Social5					
Distracção Social4					
Recusa11					

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 8 iterations.

Anexo 11

Análise de componentes principais – Matriz rodada (método *Varimax*)

Rotated Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
Controlo17	,819			
Controlo45	,729			
Controlo35	,716			
Controlo9	,683			
Controlo50	,651			
Controlo42	,651			
Controlo7	,613			
Controlo27	,611			
Controlo15	,564			

Controlo1				
SuporteSocial2				
RetraimentoConversãoAditi vidade41		,777		
RetraimentoConversãoAditi vidade19		,696		
RetraimentoConversãoAditi vidade48		,639		
RetraimentoConversãoAditi vidade21		,632		
RetraimentoConversãoAditi vidade31		,602		
RetraimentoConversãoAditi vidade13		,567		
RetraimentoConversãoAditi vidade10		,564		
RetraimentoConversãoAditi vidade6		,552		
RetraimentoConversãoAditi vidade37		,513		
RetraimentoConversãoAditi vidade8				
RetraimentoConversãoAditi vidade44				
SuporteSocial5				
SuporteSocial51			,764	
Suporte Social34			,722	
SuporteSocial16			,676	
SuporteSocial36			,636	
SuporteSocial18			,518	
Controlo33				
Recusa28				,670
Recusa29				,612
Recusa46				,604
Recusa30				,583
Recusa47				,577
Controlo25				
Recusa11				
RetraimentoConversãoAditi vidade23				
Recusa40				

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

Anexo 12

Teste de Normalidade para a escala de *coping*

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
<i>CopingTotal</i>	,058	118	,200 [*]	,989	118	,476

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

Anexo 13

Teste de Normalidade para as dimensões da escala de *coping*

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
SupSoc	,076	118	,087	,988	118	,372
Recusa	,147	118	,000	,966	118	,005
Controlo	,079	118	,069	,980	118	,075
Retrai	,130	118	,000	,933	118	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Anexo 14

Modelos de regressão para teste de efeito de mediação da variável *coping*

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,393 ^a	,155	,140	3,277

a. Predictors: (Constant), *CopingTotal*, *StressTotal*

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,366 ^a	,134	,127	3,302

a. Predictors: (Constant), *StressTotal*

Anexo 15

Coefficientes de regressão para teste de efeito de mediação para a variável Suporte social

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	17,777	1,939		9,170	,000
	<i>StressTotal</i>	-2,677	,621	-,376	-4,308	,000
	<i>SupSoc</i>	,371	,434	,074	,853	,395

a. Dependent Variable: Desempenho

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	2,813	,322		8,737	,000

StressTotal	,181	,132	,127	1,374	,172
-------------	------	------	------	-------	------

a. Dependent Variable: SupSoc

Anexo 16

Coefficientes de regressão para teste de efeito de mediação para a variável Controlo

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	17,131	2,625		6,526	,000
	StressTotal	-2,501	,632	-,351	-3,957	,000
	Controlo	,397	,505	,070	,785	,434

a. Dependent Variable: Desempenho

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	4,259	,277		15,374	,000
	StressTotal	-,275	,113	-,219	-2,422	,017

a. Dependent Variable: Controlo

Anexo 17

Coefficientes de regressão para teste de efeito de mediação para a variável Recusa

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	18,692	1,733		10,783	,000
	StressTotal	-2,628	,629	-,369	-4,174	,000
	Recusa	,075	,498	,013	,150	,881

a. Dependent Variable: Desempenho

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1,708	,281		6,071	,000
	StressTotal	,237	,115	,187	2,055	,042

a. Dependent Variable: Recusa

Anexo 18

Coefficientes de regressão para teste de efeito de mediação para a variável Retraimento, conversão e aditividade

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	18,641	1,504		12,395	,000
	StressTotal	-3,257	,776	-,457	-4,198	,000
	Retrai	,816	,599	,148	1,362	,176

a. Dependent Variable: Desempenho

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	,219	,232		,942	,348
	StressTotal	,793	,095	,612	8,342	,000

a. Dependent Variable: Retrai