

Ansiedade face aos testes e auto-regulação da aprendizagem: variáveis emocionais no aprender

Pedro Rosário*

Serafim Soares*

José Carlos Núñez**

Júlio González-Pienda**

Fátima Simões***

Resumo: A ansiedade face aos testes constitui um motivo de preocupação crescente para todos os intervenientes no processo educativo. Este estudo pretende averiguar as relações existentes entre a ansiedade face aos testes e o processo de auto-regulação da aprendizagem dos alunos dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. Analisamos também a relação entre o comportamento ansiogénico e as percepções de auto-eficácia nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A amostra tomada é de 859 alunos. De acordo com os resultados obtidos, a Ansiedade face aos testes correlaciona-se positivamente com o processo de auto-regulação da aprendizagem. Por outro lado, os alunos com índices elevados de auto-eficácia apresentam um comportamento menos ansiogénico. Estes dados sugerem a importância dos alunos desenvolverem a mestria dos processos auto-regulatórios da aprendizagem, de forma a conviverem, saudavelmente, com a crescente exigência inerente à progressão no Ensino Básico. Por outro lado, evidenciam a necessidade dos educadores ajudarem os alunos no estabelecimento de objectivos concretos, realistas e avaliáveis, proporcionando, desta forma, experiências de sucesso que sustentem a vontade de aprender.

Palavras-Chave: Ansiedade face aos testes, Tensão, Pensamentos em competição, auto-eficácia, metas escolares, auto-regulação da aprendizagem, rendimento escolar.

Test anxiety and self-regulated learning: emotionality role in learning

Abstract: Test anxiety is a growing concern to educators as a response to a competitive society. This paper analysis the relations between Test anxiety, self-regulated learning in elementary school and also self-efficacy in Mathematic and Portuguese. In this study participated 859 students from elementary school.

Test anxiety correlates positively self-regulated learning and students with higher self-efficacy show a less ansiogenic behavior. Data suggest the importance of developing self-regulated processes in the classroom in order to cope with the academic higher exigency. Also highlight teachers educational role developing students desire to learn.

Key word: Test anxiety, Tension, self-efficacy, learning goals, self-regulated learning, achievement.

* Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia. Email: prosario@iep.uminho.pt

** Universidad de Oviedo.

*** Universidade da Beira Interior.

Introdução

Viver numa constante pressão passou a ser considerado uma condição do homem moderno ou um destino comum ao qual todos estamos, de alguma maneira, ligados. Também os aprendizes do século XXI têm de se confrontar com situações de grande pressão, tais como a adaptação a novos professores e colegas, a aprendizagem de novos saberes em constante actualização, as renovações curriculares e as exigentes situações de avaliação. As fichas de avaliação, vulgo testes, constituem, para muitos alunos, um dos maiores, senão o principal, obstáculo das suas vivências escolares, ao qual não é alheio o facto de poderem ver “catalogado” o seu prestígio entre os pares. A literatura, tal como noutras domínios de investigação psicológica, não chegou a um acordo consensual na definição do construto “ansiedade face aos testes”. No entanto, foram dados alguns passos no esclarecimento da ansiedade geral que ajudaram na compreensão do construto. Destacamos a distinção conceptual e metodológica sugerida por Alpert e Haber (1960), resultante da diferenciação dos aspectos da ansiedade potencialmente facilitadores e debilitadores. Outra contribuição relevante foi sugerida por Spielberger (1966) aplicando a distinção de Cattell e Scheier de traço e estado à área da ansiedade, tendo, assim, distinguido a ansiedade como uma disposição estável do traço da personalidade e a ansiedade como um estado emocional transitório de reacção a situações percebidas como ameaçadoras. Mais especificamente, o traço da ansiedade refere-se: “(...) às diferenças relativamente estáveis na propensão à ansiedade, isto é, às diferenças na disposição para perceber um grande leque de situações que envolvem stresse como perigosas ou ameaçadoras e para responder às mesmas com

maior ou menor elevação no estado de ansiedade” (Spielberger & Vagg, 1995, p. 6). Por sua vez, o estado de ansiedade consiste: “(...) em sentimentos de tensão, apreensão, nervosismo e preocupação, associados a uma excitação fisiológica resultante da activação do sistema nervoso autónomo (...) variando esta reacção com o grau percebido da ameaça” (Spielberger & Vagg, 1995, p.6). Liebert e Morris (1967) avançaram uma terceira contribuição conceptual considerando a ansiedade como um fenómeno bidimensional, incluindo as componentes: cognitiva (Preocupação) e afectiva (Emocionalidade). A Preocupação diz respeito aos pensamentos acerca das consequências de um possível insucesso e às dúvidas sobre a sua própria competência para realizar as tarefas com sucesso, enquanto a Emocionalidade se refere às reacções autonómicas ou fisiológicas evocadas pelo stresse da avaliação e à percepção destas reacções. Entre as numerosas definições do construto “ansiedade face aos testes” presentes na literatura destacamos a avançada por Spielberger e Vagg (1995). Estes investigadores conceptualizaram a ansiedade face aos testes, no âmbito da sua teoria do traço-estado, como uma situação específica de traço da personalidade, i.e., traço de ansiedade face aos testes, definindo-a como uma “(...) disposição individual para reagir com estados de ansiedade de forma mais intensa e frequente, com cognições de preocupação, pensamentos irrelevantes que interferem com a atenção, concentração e realização de testes” (pp.13-14).

Ansiedade face aos testes e auto-regulação da aprendizagem

No marco teórico sociocognitivo, a auto-regulação da aprendizagem é descrita, como um conjunto de processos triárquicos,

proactivos e reactivos, adaptados para a obtenção de objectivos pessoais dos alunos, e como um ciclo onde o *feedback* das realizações precedentes é utilizado pelo aluno para fazer as adaptações necessárias durante as actividades que está a realizar. Estes ajustamentos (nas estratégias, cognições, afectos e comportamentos) revelam-se indispensáveis face às mudanças dos factores pessoais, comportamentais e ambientais durante as aprendizagens escolares que obrigam os alunos a uma constante monitorização do seu processo de aprendizagem. Do ponto de vista da perspectiva sociocognitiva, o processo cíclico natural da aprendizagem autoregulada está bem delineado no modelo das três fases da auto-regulação proposto por Zimmerman (2000a). O processo ocorre em três fases principais: prévia, controlo volitivo e auto-reflexão, sendo caracterizado como dinâmico e aberto e pressupondo uma actividade cíclica por parte do aluno. Na fase prévia são evidentes duas características distintas, mas estritamente relacionadas: a análise da tarefa e as crenças auto-motivacionais. Como formas da análise da tarefa podemos apontar: o estabelecimento de objectivos, que se refere à decisão sobre os resultados específicos pretendidos com a realização de uma determinada tarefa escolar (Locke & Latham, 1990) e o planeamento estratégico, que se reporta à selecção de estratégias ou métodos de aprendizagem necessários para a obtenção dos objectivos estabelecidos (Zimmerman & Martinez-Pons, 1992). A planificação e selecção de estratégias de aprendizagem requerem, por sua vez, adaptações cíclicas devido às flutuações nos componentes dos processos “covert” pessoais, do comportamento e do ambiente. Um considerável corpo de pesquisa (e.g., Blankstein & Flett, 1990) converge na ideia de que os pensamentos

de preocupação com o *self* são um importante ingrediente do construto de ansiedade face aos testes. Mais especificamente, os alunos ansiosos face aos testes estão preocupados, entre outros aspectos, com as suas inadequações, com as exigências ameaçadoras, perigos potenciais, competências de confronto, procurando pouco suporte social ou recursos alternativos para alcançar o sucesso. Assim, considerando a definição de auto-eficácia de Bandura, facilmente se percebe que estes pensamentos negativos estão “aglutinados” aos sentimentos de baixa auto-eficácia. Neste sentido, é de esperar que, nesta fase, os alunos mais ansiosos face aos testes tendam a exhibir algumas dificuldades auto-regulatórias, tais como, por exemplo, o estabelecimento de objectivos menos ambiciosos e a escolha de estratégias de aprendizagem pouco eficazes.

Na fase de controlo volitivo são sinalizados dois processos: o auto-controlo e a auto-monitorização. O primeiro processo inclui as auto-instruções, as imagens mentais, a focalização da atenção, as estratégias utilizadas na realização das tarefas e a ajuda aos alunos para se concentrarem nas tarefas e optimizarem os seus esforços. O segundo processo refere-se à atenção que o aluno dedica a aspectos específicos da sua realização, às condições que lhe estão subjacentes e aos efeitos produzidos (Zimmerman & Paulsen, 1995). As estratégias de aprendizagem relacionadas com uma determinada tarefa ajudam o aluno a dividir uma tarefa nas suas partes essenciais, reorganizando-as num todo coerente. De entre as diversas estratégias de aprendizagem, destacamos, pelo seu contributo para o sucesso escolar dos alunos, as estratégias de estudo (e.g., tirar apontamentos, preparação para os testes, compreensão da leitura) e as estratégias

de realização (e.g., técnicas específicas de escrita e de resolução de problemas) (Weinstein & Mayer, 1986). O segundo processo da fase de controlo volitivo, a auto-monitorização, é considerado como crucial para a auto-regulação, uma vez que informa o aluno acerca dos seus progressos e retrocessos face a um determinado critério de referência (e.g., classificações escolares, objectivos escolares definidos, sucesso escolar dos pares). No modelo desenhado por Zimmerman (2000a) podemos distinguir a auto-monitorização associada à auto-avaliação, à implementação de estratégias e aos esforços para as adaptar a partir dos resultados obtidos.

Existe, no entanto, uma série de variáveis que podem influenciar a eficácia da auto-monitorização: (i) a proximidade temporal da auto-monitorização, (ii) a informação contida no *feedback* da realização, (iii) a percepção distorcida das acções por parte do sujeito, e (iv) o valor atribuído ao comportamento. A auto-recordação, uma técnica comum de auto-observação, pode contribuir para aumentar a proximidade, informação, correcção e valor do *feedback* sobre a realização (Zimmerman & Kitsantas, 1996, 1997), ajudando a identificar padrões no comportamento que podem ser utilizados para a controlar. O enviesamento das avaliações cognitivas por pensamentos irracionais é uma das características mais marcantes dos sujeitos muito ansiosos face aos testes. Entre um sem número de pensamentos irracionais podemos destacar quatro tipos: i) os sujeitos tendem a encarar os acontecimentos em termos absolutos, ou seja, nas situações de avaliação podem perspectivar apenas duas opções; obter um resultado brilhante ou, pura e simplesmente, reprovar; ii) costumam fazer generalizações a partir de um conjunto muito restrito de dados, assim,

quando obtêm um insucesso julgam que este resultado vai continuar a repetir-se; iii) tendência para sobrevalorizar ou tornar ameaçadoras situações benignas; e iv) interpretar os sinais, mesmo os de *feedback* positivo, como sinal de que as suas realizações estão aquém das suas expectativas (Meichenbaum, 1976; Zeidner, 1998). A última fase do ciclo de auto-regulação, a fase de auto-reflexão, compreende dois processos auto-reflexivos, identificados por Bandura (1986) e, estritamente, relacionados com a auto-monitorização: o auto-julgamento e a auto-reacção. O auto-julgamento refere-se à auto-avaliação sobre as realizações próprias e a atribuição de um significado causal aos resultados obtidos. A auto-reacção, por sua vez, reporta-se à comparação da informação auto-monitorizada com um critério ou objectivo previamente definido. Existem quatro diferentes tipos de critérios de auto-avaliação de que os alunos podem dispor: relativos à mestria, relativos às realizações anteriores, normativos e colaborativos (Zimmerman, 2000b). Os julgamentos de auto-avaliação do aluno relativamente às suas realizações escolares estão, por sua vez, relacionados com as atribuições causais imputadas aos resultados obtidos. Como anteriormente referimos os alunos mais ansiosos face aos testes tendem a interpretar os sinais, mesmo os de *feedback* positivo, como sinal de que as suas realizações estão aquém das suas expectativas (Meichenbaum, 1976). Neste sentido, os auto-julgamentos destes alunos tendem a ser pouco favoráveis. No que diz respeito à atribuição de um significado causal aos resultados obtidos, a literatura converge na ideia de que apresentam um estilo atribucional distinto dos outros indivíduos (Leppin *et al.*, 1987). Estes investigadores sugerem que os alunos mais ansiosos face aos testes, em face dos seus insucessos, fazem

atribuições a factores internos, estáveis e incontroláveis, ou seja, à sua (in)capacidade.

Metodologia

Amostra

A amostra tomada é constituída por 859 alunos que frequentaram oito escolas públicas dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico dos distritos de Porto e Braga. Relativamente ao sexo, 49% pertencem ao sexo masculino e 51% ao feminino, distribuídos de forma equitativa do 5.º ao 9.º ano de escolaridade. A idade dos sujeitos oscila entre os 9 e os 17 anos ($M=12,6$; $DP=1,7$).

Instrumentos

Os processos auto-regulatórios dos alunos foram avaliados através do Inventário do Processo da Auto-regulação dos Alunos (IPAA) (Rosário, *it.*, 2004), em publicação). Este questionário teve como pressuposto teórico o modelo das fases cíclicas de Zimmerman (2000a) e os comportamentos característicos dos alunos auto-reguladores eficazes da sua aprendizagem, descritos na literatura da área. Este questionário é constituído por um total de 13 itens representantes de um único factor ou dimensão. Os itens foram distribuídos pelas seguintes fases: prévia (4), de controlo volitivo (5) e de auto-reflexão (4) que pretendem avaliar o comportamento dos alunos relativamente a cada uma dessas fases. Os itens são apresentados num formato *likert* de 5 pontos. As percepções de auto-eficácia dos alunos foram avaliadas relativamente a duas disciplinas do currículo, Língua Portuguesa e Matemática, através da questão: “acho que sou capaz de aprender...”; seguida de um quadro onde estavam designadas essas disciplinas académicas. Os alunos podiam

optar numa escala de tipo *likert* de cinco pontos: 1 - muito mal; até 5 -- muito bem. Para avaliar a ansiedade face aos testes foi utilizado o QAT (Questionário de Ansiedade face aos Testes) (Rosário & Soares, 2004). Este questionário mede a ansiedade face aos testes como um traço da personalidade. É composto por 10 itens, apresentados num formato *likert* de 5 pontos, representativos de dois factores ou dimensões; Pensamentos em competição e Tensão. A primeira refere-se aos pensamentos acerca das consequências de um possível insucesso e às dúvidas sobre a sua própria competência para realizar as tarefas com sucesso. A segunda às reacções autonómicas ou fisiológicas evocadas pelo stress da avaliação e à percepção destas reacções.

Procedimentos

A recolha da informação foi realizada em cinco escolas do Ensino Básico dos distritos do Porto e de Braga. Em cada estabelecimento de ensino foram seleccionadas oito turmas, num total de 40. A escolha foi aleatória, havendo a preocupação de que estas se distribuíssem de forma equitativa pelos cinco anos de escolaridade abrangidos na amostra. As aplicações foram colectivas em tempos lectivos cedidos pelos professores, com a prévia autorização e concordância dos Conselhos Executivos e dos Directores de Turma. Os sujeitos envolvidos responderam voluntariamente após terem sido informados sobre os objectivos da presente investigação. Foi garantida a confidencialidade das suas respostas. O tratamento estatístico dos dados foi realizado com base no programa SPSS 11.0.

Resultados

No presente estudo analisamos a relação entre a ansiedade face aos testes, as suas

duas dimensões, Pensamentos em competição e Tensão, e o processo auto-regulatório, descrito nas suas fases: Prévia, Controlo volitivo e Auto-reflexão. A observação do quadro 1., permite-nos constatar a existência de uma relação positiva e estatisticamente significativa entre a Ansiedade face aos testes e as fases do processo Auto-regulatório: Prévia ($r=0,090$, $p<.01$); Controlo volitivo ($r=0,138$, $p<.01$) e Auto-reflexão ($r=0,111$, $p<.01$). O mesmo acontecendo entre a dimensão Tensão e as fases do processo auto-regulatório: Prévia ($r=0,108$, $p<.01$), Controlo volitivo ($r=0,194$, $p<.01$) e Auto-reflexão ($r=0,123$, $p<.01$). Podemos também verificar que a dimensão Pensamentos em competição apresenta uma relação positiva, mas não significativa com o processo auto-regulatório, excepto na fase da Auto-reflexão ($r=0,071$, $p<.05$). Estes resultados estão de acordo com a sugestão de Alpert e Haber (1960), ou seja, que a ansiedade face aos testes possui aspectos potencialmente facilitadores da auto-regulação da aprendizagem dos alunos.

para a existência de uma relação estatisticamente significativa com o comportamento ansiogénico ($F=3,663$; $gl=4$ $p<.05$) e a sua dimensão Tensão ($F=8,893$; $gl=4$ $p<.001$). O mesmo não se pode dizer para os Pensamentos em competição ($F=0,098$; $gl=4$; $p<.983$). Os alunos com uma auto-eficácia percebida na disciplina de Matemática mais elevada, apresentam o comportamento menos ansiogénico ($M=25,38$; $DP=7,6$). Os alunos com percepções de auto-eficácia intermédias, “3”, apresentam os valores de ansiedade face aos testes mais elevados ($M=28,31$; $DP=7,3$). Os alunos com percepções de auto-eficácia baixas “1”, ($M=27,40$; $DP=7,1$) e “2” ($M=27,35$; $DP=6,8$) mas, também, com percepções de eficácia de “4” ($M=27,62$; $DP=7,8$), revelam um comportamento ansiogénico similar. Por outro lado, os alunos que apresentam crenças de auto-eficácia baixas e intermédias apresentam níveis mais elevados de Tensão: “2” ($M=13,69$; $DP=4,5$) e “3” ($M=14,91$; $DP=4,6$). Os alunos que se percebem como mais

Quadro 1. Correlações entre a Ansiedade face aos testes e as fases do processo de auto-regulação da aprendizagem

| | Prévia | C. Volitivo | Auto-reflexão |
|---------------------------|---------|-------------|---------------|
| Pensamentos em competição | 0,051 | 0,032 | 0,071* |
| Tensão | 0,108** | 0,194** | 0,123** |
| Ansiedade Total | 0,090** | 0,138** | 0,111** |

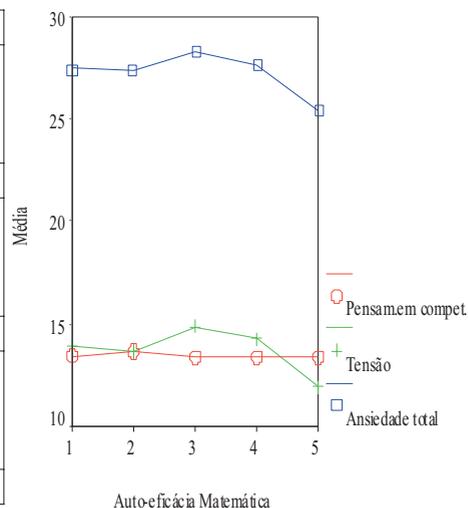
** $p<.01$. * $p<.05$.

No âmbito deste estudo interessava também estudar o impacto da auto-eficácia percebida nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no comportamento ansiogénico exibido pelos alunos. Relativamente à associação existente entre a auto-eficácia percebida na disciplina de Matemática e o comportamento ansiogénico, os dados obtidos, como se pode apreciar na leitura da figura 1, apontam

auto-eficazes na disciplina de Matemática (“4” e “5”) apresentam os níveis mais baixos de Tensão: ($M=14,27$; $DP=4,9$) e ($M=12,04$; $DP=5,0$), respectivamente. Por último, todos os alunos exibem valores similares na dimensão Pensamentos em competição, não estabelecendo, por isso, uma associação estatisticamente significativa com a sua auto-eficácia.

Figura 1. Análise do impacto da auto-eficácia percebida na disciplina de Matemática no comportamento ansiogénico

| | Notas | N | Média | DP |
|-----------------|-------|-----|-------|-----|
| Pens. em comp. | 1 | 27 | 13,44 | 3,3 |
| | 2 | 85 | 13,65 | 3,5 |
| | 3 | 361 | 13,41 | 3,8 |
| | 4 | 249 | 13,35 | 3,9 |
| | 5 | 129 | 13,40 | 4,0 |
| | Total | 851 | 13,42 | 3,8 |
| Tensão | 1 | 27 | 13,96 | 5,5 |
| | 2 | 84 | 13,69 | 4,5 |
| | 3 | 364 | 14,91 | 4,6 |
| | 4 | 249 | 14,27 | 4,9 |
| | 5 | 131 | 12,04 | 5,0 |
| | Total | 855 | 14,13 | 4,8 |
| Ansiedade total | 1 | 27 | 27,40 | 7,1 |
| | 2 | 84 | 27,35 | 6,8 |
| | 3 | 361 | 28,31 | 7,3 |
| | 4 | 248 | 27,62 | 7,8 |
| | 5 | 129 | 25,38 | 7,6 |
| | Total | 849 | 27,54 | 7,5 |

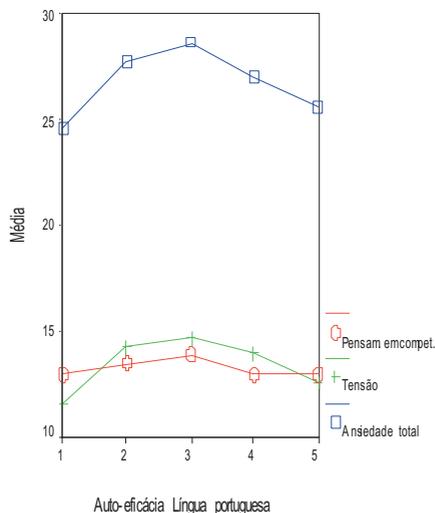


No que se refere às percepções de auto-eficácia na disciplina de Língua portuguesa, verificamos, da observação da figura 23., a existência de uma associação significativa com a ansiedade total ($F=4,677$; $gl=4$; $p<0,05$); Pensamentos em competição ($F=2,647$; $gl=4$ $p<0,05$) e Tensão ($F=5,156$; $gl=4$ $p<0,001$). Os alunos que referem uma auto-eficácia percebida na disciplina de Língua portuguesa nos extremos, “1” – muito mal ($M=26,40$; $DP=7,4$) ou “5” – muito bem ($M=25,53$; $DP=7,8$) apresentam o comportamento ansiogénico menos relevante. Pelo contrário, os alunos que referem possuir níveis baixos e intermédios de auto-eficácia percebida, (“2” e – mal ou “3” – mais ou menos), revelam um padrão ansiogénico mais vincado, respectivamente, ($M=27,70$; $DP=7,4$) e ($M=28,61$; $DP=7,1$).

Tal como no caso da disciplina de Matemática, os alunos que apresentam crenças de auto-eficácia intermédias exibem níveis mais elevados de Tensão: “2” ($M=14,22$; $DP=5,3$) e “3” ($M=14,76$; $DP=4,6$). Os alunos mais auto-eficazes na disciplina de Língua Portuguesa (“4” e “5”) apresentam os níveis mais baixos de Tensão: ($M=13,94$; $DP=4,9$) e ($M=12,57$; $DP=4,7$), respectivamente. Um padrão similar acontece para a dimensão Pensamentos em competição, “2” ($M=13,48$; $DP=3,6$) e “3” ($M=13,88$; $DP=3,6$) e uma diminuição para os alunos mais auto-eficazes, “4” ($M=13,00$; $DP=3,9$) e “5” ($M=12,96$; $DP=4,0$). Tal como já referimos, os alunos mais ansiosos face aos testes estão preocupados com as suas inadequações, com as exigências ameaçadoras e perigos potenciais, denotando, por isso, uma baixa auto-eficácia percebida (Blankstein & Flett, 1990).

Figura 2. Análise do impacto da auto-eficácia percebida na disciplina de Língua portuguesa no comportamento ansiogénico

| | Notas | N | Média | DP |
|-----------------|-------|-----|-------|-----|
| Pens. em comp. | 1 | 15 | 13,00 | 5,2 |
| | 2 | 54 | 13,48 | 3,6 |
| | 3 | 376 | 13,88 | 3,6 |
| | 4 | 316 | 13,00 | 3,9 |
| | 5 | 91 | 12,96 | 4,0 |
| | Total | 852 | 13,41 | 3,8 |
| Tensão | 1 | 15 | 11,60 | 4,7 |
| | 2 | 54 | 14,22 | 5,3 |
| | 3 | 380 | 14,76 | 4,6 |
| | 4 | 316 | 13,94 | 4,9 |
| | 5 | 91 | 12,57 | 4,7 |
| | Total | 856 | 14,13 | 4,8 |
| Ansiedade total | 1 | 15 | 24,60 | 7,4 |
| | 2 | 54 | 27,70 | 7,4 |
| | 3 | 375 | 28,61 | 7,1 |
| | 4 | 315 | 26,94 | 7,6 |
| | 5 | 91 | 25,53 | 7,8 |
| | Total | 850 | 27,53 | 7,5 |



Discussão e conclusões

Neste estudo a ansiedade face aos testes apresenta uma correlação positiva com os processos auto-regulatórios dos alunos. Como já referimos, Alpert e Haber (1960) já tinham chamado à atenção para os aspectos potencialmente facilitadores da Ansiedade face aos testes na qualidade do desempenho escolar. Aliás, já no início do Século XX, Yerkes e Dodson (1908) sugeriram que o nível óptimo de motivação para uma realização efectiva se situava no nível médio de ansiedade. No caso específico das tarefas complexas, o nível máximo de optimização ocorria em níveis mais baixos de ansiedade. No que diz respeito à correlação da dimensão Tensão com os processos auto-regulatórios, os resultados estão parcialmente de acordo com a literatura, uma vez que esta dimensão apresenta, recorrentemente, nos trabalhos de investigação (e.g., Deffenbacher, 1980) uma relação pouco estreita com a

qualidade das realizações escolares. Schwarzer e Schwarzer (1982), consideraram, no entanto, que esta faceta pode apresentar um impacto positivo na realização, quando as situações de teste são mais avaliadas como desafios e não tanto como ameaças. Neste caso, pode ser interpretada como activação produtiva (motivação) e não como debilitativa. A dimensão Pensamentos em competição e os processos auto-regulatórios dos alunos surgem correlacionados com valores estatisticamente significativos apenas na fase do Controlo volitivo. Assim, os dados do nosso estudo sugerem que os pensamentos de inquietação (e.g., preocupação com as consequências de um possível insucesso) apoquentam e perturbam os alunos apenas no momento da auto-avaliação e auto-reacção. Estes dados estão parcialmente de acordo com a literatura da área (e.g., Spiegler, Morris & Liebert, 1968), na medida em que os níveis de Pensamentos em competição atingem um nível elevado

antes da realização dos testes e podem prolongar-se por mais tempo. Nos alunos da nossa amostra, o estabelecimento de objectivos mais ambiciosos e os níveis mais elevados nas percepções de auto-eficácia, nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, estão, genericamente, associados a níveis mais baixos de Ansiedade face aos testes, Tensão e Pensamentos em competição. Estes dados são consonantes com a literatura da área (e.g., Blankstein & Flett, 1990; Rosário & Soares, 2004). Como anteriormente referimos, os alunos mais ansiosos face aos testes estão preocupados com as suas inadequações, com as exigências ameaçadoras e perigos potenciais. Neste sentido, é de esperar que, nesta fase, os alunos mais ansiosos face aos testes exibam baixa auto-eficácia e, talvez por isso e em consequência, estabeleçam objectivos menos ambiciosos. Assim, os níveis moderados de ansiedade face aos testes e Tensão motivam os alunos para um estudo mais profícuo. Por outro lado, e tal como acima referimos, a dimensão Pensamentos em competição parece dificultar a concentração no estudo ao interferir com os pensamentos importantes para a concussão das tarefas. Os níveis elevados de Ansiedade face aos testes exercem um efeito nefasto na qualidade das realizações escolares (Tobias, 1992). Não podemos deixar de referir o preocupante caso, extremo, de muitos alunos pré-universitários japoneses que se suicidam quando os seus objectivos escolares não são atingidos. Não pretendemos tirar ilações, nem retirar conclusões precipitadas, pois este fenómeno necessita de ser lido e enquadrado no registo específico desta cultura. No entanto, não deixa de ser um facto educativo significativo e um repto directo ao sistema escolar que um jovem desista de viver por ver negada a sua entrada na Universidade. Neste

sentido, julgamos de todo o interesse que os professores adequem e tenham em consideração, na sua prática lectiva, as necessidades específicas dos estudantes mais ansiosos face aos testes e, simultaneamente, previnam o surgimento deste problema noutros alunos. Entre outras medidas, os professores podiam ser sensibilizados a tomar algumas medidas educacionais que maximizem o aproveitamento dos alunos. Hill e Wigfield (1984), por exemplo, sugeriram as seguintes medidas: i) Modificação das práticas de avaliação/flexibilização dos modelos na sala de aula tornando-as menos ameaçadoras e desgastantes para os estudantes, por exemplo, reduzindo a atmosfera de competição e avaliação, liberalizando o limite de tempo e proporcionando mais experiências de sucesso nos exames; ii) alteração do sistema de classificação na escolaridade básica, baseando-o numa síntese descritiva, onde estariam referidos aspectos relevantes para a aprendizagem; iii) os professores devem reforçar positivamente os esforços dos estudantes relacionados com a sua performance intelectual, comportamentos e desenvolvimentos pessoais e sociais; iv) as crianças devem ter acesso, até uma idade avançada, a uma preparação para a pressão inerente às classificações competitivas através de programas de confronto nos testes; v) individualização do ambiente de aprendizagem; vi) formação dos professores na área das competências de estudo para que possam trabalhar com os alunos estes aspectos. Note-se, no entanto, que os dados do nosso estudo relacionam positivamente a Ansiedade face aos testes com o processo auto-regulatório. Neste sentido, se os alunos encararem a aprendizagem como uma experiência pessoal em que participam activa, autónoma, informadamente, um ambiente de aprendizagem com níveis de ansiedade optimais

pode exercer um efeito positivo, tendo em vista a obtenção de resultados escolares mais ambiciosos. Para tal, os professores das diferentes disciplinas curriculares deveriam ministrar o ensino de estratégias auto-regulatórias (através da sua infusão curricular), contribuindo assim para incrementar a competência auto-regulatória dos alunos, e consequentemente, as suas percepções de auto-eficácia e o seu rendimento escolar. Paralelamente, podem também prestar uma maior atenção à prática da auto-reflexão, pois é uma componente crítica da auto-regulação, na medida em que permite aos alunos avaliar os seus progressos em relação aos seus objectivos de aprendizagem, alterar as suas abordagens ao estudo sempre que necessário, ajustando os factores sociais e ambientais, de forma a providenciar um melhor local de aprendizagem. Por último, relembramos que os professores têm na nova área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado uma oportunidade para poderem desenvolver aprendizagens significativas e contextualizadas, contribuindo, desta forma, para a criação de ambientes educativos promotores de uma auto-regulação proficiente da aprendizagem e para uma maior qualidade do ensino em Portugal.

Referências bibliográficas

- Alpert, R., & Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, 207-215.
- Bandura, A. (1978). The self-system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 344-358.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *American Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Blankstein, K. R., & Flett, G. L. (1990). Cognitive components of test anxiety: A comparison of assessment and scoring methods. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5, 187-202.
- Corno, L. (1993). The best-laid plans. Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Research*, 22, 14-22.
- Deffenbacher, J. L. (1980). Worry and emotionality in test anxiety. In I. G. Sarason (Ed.), *Test anxiety: Theory, research, and applications* (pp.111-128). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- García, T., & Pintrich, P. R. (1994). Regulation Motivation and Cognition in the Classroom: the Role of Self-Schemas and Self-Regulatory Strategies. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (1994). *Self-Regulation of Learning and Performance. Issues and Educational Applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hill, K. T., & Wigfield, A. (1984). Test anxiety: A major educational problem and what can be done about it. *Elementary School Journal*, 85, 105-126.
- Leppin, A., Schwarzer, R., Beltz, D., & Jerusalem, M. (1987). Causal attribution patterns of high and low test-anxious students. In R. Schwarzer, H. M. Van der Ploeg, & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 5, pp. 67-86). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components

- of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20, 975-978.
- Locke, E., & Latham, G. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Meichenbaum, D. (1976). Cognitive-behavior modification. In J. T. Spence, R. C. Carson, & J. W. Thibaut (Eds.), *Behavioral approaches to therapy*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Richardson, F. (1973). *Coping with test anxiety: A guide*. Unpublished manual, University of Texas at Austin.
- Rosário, P. (1999). *Variáveis Cognitivo-motivacionais na Aprendizagem: As "Abordagens ao Estudo" em alunos do Ensino Secundário*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Rosário, P., & Soares, S. (2004). Questionário de Ansiedade face aos Testes (Q.A.T). In M. M. Gonçalves, M. R. Simões, L. S. Almeida, & C. Machado (Eds.), *Avaliação Psicológica. Instrumentos validados para a população portuguesa Volume II*. Coimbra: Quarteto.
- Sarason, I. G., & Sarason, B. R. (1990). Test anxiety. In Leitenberg (Ed.), *Handbook of Social and evaluative anxiety* (pp. 475-496). New York: Plenum Press.
- Schwarzer, R., & Schwarzer, C. (1982). Achievement anxiety with respect to reference groups in school. *Journal of Educational Research*, 75, 305-308.
- Spiegler, M. D., Morris, L. W., & Liebert, R. M. (1968). Cognitive and emotional components of test anxiety temporal factors. *Psychological Reports*, 22, 451-456.
- Spielberger, C. D. (1966). Theory and research in anxiety. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and behavior* (pp. 3-20). New York: Academic Press.
- Spielberger, C. D., & Vagg, P. R. (1995). Test anxiety: A transactional process. In C. D. Spielberger & P. R. Vagg (Eds.), *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment* (pp. 3-14). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Tobias, S. (1992). The impact of the test anxiety on cognition in school learning. In K. A. Hagtvet & B. T. Johnsen (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 7, pp. 18-31). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative and Neurological Psychology*, 18, 459-482.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York: MacMillan.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum.
- Zimmerman, B. J. (2000a). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. New York (pp. 13-39). San Diego: Academic press.
- Zimmerman, B. J. (2000b). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Education Research Journal*, 29, 663-676.

- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1996). Self-regulated learning of a motoric skill: The role of goal setting and self-monitoring. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8, 69-84.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1997). Development phases in self-regulation: Shifting from process to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89, 29-36.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1992). Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. In D. H. Schunk & J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences* (pp. 185-207). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J., & Paulsen, A. S. (1995). Self-monitoring during collegiate studying: Na invaluable tool for academic self-regulation. In P. Pintrich (Ed.), *New directions in college teaching and learning: Understanding self-regulated learning* (No 63, Fall, pp.13-27). San Francisco, CA: Jossey-Bass.