

Ansiedade e Motivação de Alunos de Psicologia Para Estudar

Susana Ramos

A ansiedade nos testes não é uma reação simples e unificada a uma ameaça percebida, mas mais um grupo de fatores inter-relacionados cujas várias relações com o rendimento nos testes variam à medida que o indivíduo progride através do ciclo de realização, desde um estágio de preparação para o teste até à sua realização, e finalmente para uma fase de reação ao teste.

Covington (1985: 55)

A ansiedade, tal como o *stress* fazem parte da vida e podemos até dizer que viver sem ansiedade e sem *stress* não é viver, o que significa que são essenciais à nossa sobrevivência. Mas, apesar de essenciais também podem ser nocivos e até mesmo fatais. Neste contexto, interessa-nos considerar a ansiedade como um sinal de alerta, que nos avisa sobre perigos iminentes, possibilitando ao sujeito tomar medidas para enfrentar as ameaças que se lhe deparam. Segundo Soares (2000), a ansiedade é uma reação natural e necessária para a nossa autopreservação, pelo que as reações de ansiedade consideradas normais não precisam de ser tratadas por serem naturais e auto limitadas, no entanto, de acordo com Cunha et al. (1995), os estados de ansiedade anormais que constituem síndromes de ansiedade são patológicos e requerem tratamento específico.

A ansiedade como processo pode ser vista como uma complexa sequência de eventos cognitivos, afetivos e comportamentais que são despertados por qualquer estímulo que provoque *stress*; assim, o indivíduo vai interpretar a situação causada por este estímulo de acordo com a sua experiência já vivida: se a situação for percebida como não ameaça o sujeito reage com uma ansiedade baixa, mas se a circunstância for percebida como ameaçadora o indivíduo irá vivenciar um estado emocional causado por tensão, agitação e diversas respostas ao nível do sistema nervoso autónomo, tais como alterações no batimento cardíaco, na respiração e na pressão arterial, inquietação, tremores e aumento da sudorese, entre outros. A intensidade e a duração destes indicadores fisiológicos da ansiedade são determinados pela maneira como a situação é percebida, pela persistência da interpretação individual da situação como ameaçadora, de tal modo que quando estas situações se repetem o sujeito desenvolve estratégias de defesa e processos de ajustamento orgânico para a minimizar.

Também é de referir que a ansiedade pode converte-se numa situação desregulada em si mesma, quando não cumpre a sua função de alarme, ultrapassando a capacidade adaptativa do indivíduo e, assim, geradora de doença.

Em qualquer caso, porém, a questão teoricamente importante é que a ansiedade não deve ser observada isoladamente, podendo aparecer em conjunção com atitudes e sentimentos diversos e até contraditórios. Nomeadamente, a ansiedade dos alunos universitários, por exemplo em relação às avaliações, pode, na verdade, estar relacionada com a própria motivação para o estudo. Ansiedade e motivação são realidades contrastantes que se relacionam e não, necessariamente, se excluem mutuamente. Assim, o objetivo do estudo apresentado neste artigo é verificar como os alunos da licenciatura em Psicologia do Instituto Superior Miguel Torga de Coimbra se comportam, em termos de ansiedade e motivação, na sua vida académica, com particular relevo para a questão das avaliações. A pesquisa empírica respeita ao 2º e 3º anos da licenciatura, no Ano Letivo 2009-2010.

PRINCIPAIS CONCEITOS

Segundo Cruz (1988a, 1988b), inicialmente, a literatura neste domínio adotava uma abordagem mecanicista, caracterizada por uma interpretação baseada na reatividade emocional, isto é, os investigadores conside-

ravam que o nível de ansiedade seria equivalente à ativação emocional ou fisiológica. Deste modo, o objetivo era a demonstração dos efeitos debilitadores da ansiedade nas avaliações.

Contudo, de acordo com Wine (1980), a ênfase começou a ser colocada não só nas interpretações cognitivas da natureza e dos efeitos da ansiedade nas avaliações, mas também nas formas e meios de diminuir/eliminar os seus efeitos negativos. Assim, a investigação nesta área despertou o interesse de uma grande variedade de abordagens teóricas; por este motivo, McKeachie (1984) refere que esta temática de estudo tem tanto de fascinante como de frustrante.

Na década de 1980, o interesse residia em encontrar explicações para as variações nos níveis de rendimento e de realização dos estudantes e não tanto na procura de um modelo teórico que as sustenta. Também a abordagem cognitiva parece ser a perspetiva teórica dominante e mais influente do domínio da ansiedade face às avaliações, pelo que as conceções tradicionais que enfatizavam os fatores emocionais e/ou fisiológicos, tenham sido progressivamente postos de lado dando lugar aos padrões e processos cognitivos.

A Ansiedade face às Avaliações como um Processo Transacional Mediado Cognitivamente

A ansiedade é um fenómeno complexo, com diversas facetas e a sua complexidade tem dificultado que os estudiosos desta área cheguem a uma definição consensual. Contudo, grande parte das definições encontradas refere a ansiedade como uma reação ao *stress* quando os sujeitos acreditam que as condições ambientais colocam exigências que ultrapassam os seus recursos pessoais. Assim, podemos afirmar que, embora sejam muitas as perspetivas em relação à ansiedade, todas têm um ponto em comum – a sua função adaptativa que garante a sobrevivência.

Neste sentido, Cruz (1985, 1987, 1988a, 1988b) propõe um modelo conceptual que integra e sintetiza os progressos mais recentes da investigação mas que constitui também um modelo compreensivo da ansiedade face às avaliações. Para tal, teve como referência as abordagens cognitivistas face à ansiedade em geral (Beck, Emery 1985; Schwarzer 1984) e as perspetivas transacionais ao estudo do *stress* (Meichenbaum, Jeremko 1983). Assim, a ansiedade nas avaliações é integrada num modelo transacional mais amplo de *stress*; a ansiedade nas avaliações é conceptualizada como um processo transacional mediado cognitivamente. Esta ideia assenta em seis pressupostos que passamos a enumerar. 1.

O papel central que é ocupado pelos processos cognitivos mediadores, que influenciam as reações emocionais e comportamentais que se seguem. 2. A ênfase numa transação contínua entre o estudante e a situação escolar que determina o aparecimento, a duração, a intensidade e a qualidade das reações de ansiedade e que engloba processos de avaliação cognitiva e respostas de confronto com a situação (assim, a ansiedade nas avaliações não é vista como uma característica da situação, nem como uma característica do estudante). 3. A conceptualização de um processo que engloba três fases de duração variável: antes, durante e depois (no caso das avaliações escolares, poderá acrescentar-se uma quarta fase correspondente ao período que se segue à divulgação dos resultados – a fase depois será conceptualizada como uma fase de espera). 4. Uma conceptualização orientada para o processo ou centrada nos pensamentos e atos dos estudantes isto numa situação escolar de *stress* e no modo como estes mudam ao longo do processo (assim, dá-se particular importância à mudança). 5. O carácter contextual do confronto, isto é, o facto de os pensamentos e ações dos estudantes serem analisados num contexto específico influenciados pela avaliação das exigências e recursos concretos do momento. 6. A distinção entre o processo de confronto: contrariamente ao resultado (exemplo: nota) que pode ser bom ou mau, o confronto refere-se unicamente aos esforços que o estudante faz para lidar com a situação e não só ao sucesso/insucesso desse esforço. Estes podem ser direcionados para a regulação emocional (exemplo: tomar calmantes) ou para a resolução do problema (exemplo: estudar mais, arranjar explicações). Assim, lidar ou confortar a situação não significa somente controlar a situação, mas também minimizar, tolerar, evitar ou aceitar as condições impostas pela mesma.

Esta conceptualização, segundo Cruz (1988), incorpora o *stress* escolar e a ansiedade face às avaliações numa perspetiva conceptual que enfatiza as relações recíprocas entre várias componentes. A primeira componente – a situação – envolve transações ou interações bicaudais ou bidirecionais entre as exigências ambientais e os recursos pessoais. Uma outra componente do modelo inclui os processos de avaliação cognitiva e do processamento da informação, mas embora muitas pessoas vejam as suas reações emocionais como respostas diretas às situações, a maior parte das vezes os efeitos destas são mediadas pelos processos de pensamento; nesta aceção, um papel central é atribuído aos processos de avaliação cognitiva que influenciam a natureza e a intensidade das respostas emocionais e comportamentais. Uma outra componente do modelo – a resposta à situação – engloba os processos de confronto

e comportamentos que constituem a tentativa do estudante para lidar com a situação; aqui é incluída uma grande variedade de comportamentos e de estratégias orientada ou não para a tarefa (exemplo: estudo, procrastinação), comportamentos sociais (exemplo: procurar amigos), entre outros.

Assim, tendo em conta estas observações, Beck (1986) refere que a ansiedade nas avaliações poderá representar as manifestações ou consequências dos processos de avaliação cognitiva ou, como refere o autor, 'a construção individual de uma situação potencialmente perigosa' (p.37). Impõe-se aqui falar de uma avaliação primária, quando o sujeito faz uma comparação entre as exigências, as características e as condições da situação e uma avaliação secundária, quando avalia os recursos de que dispõe. Estas exigências podem ser externas (exemplo: perspectiva de fazer uma avaliação na unidade curricular mais difícil ou onde se verificam as piores notas; fazer uma avaliação necessária para passar de ano) ou internas (exemplo: objetivos que o estudante se propôs a si próprio). É importante referir que à medida que o tempo vai passando, o sujeito vai fazendo reavaliações cognitivas que, quase sempre, o levam a ter uma ideia mais clara da ameaça e da sua capacidade e mecanismos para lidar com a mesma.

As Componentes da Ansiedade nas Avaliações Escolares

Sendo a ansiedade cognitiva aquela conceptualizada no modelo transaccional é, então, a questão relevante neste ponto. Ansiedade cognitiva, segundo Cruz (1988), engloba 7 fatores: 1. Baixa autoconfiança ou dúvidas, uma vez que o estudante se vira para os seus pontos fracos, podendo mesmo duvidar das suas capacidades para aprender. 2. Autocrítica ou o autoderrotismo, significando que o estudante se critica a si próprio pelos seus comportamentos inadequados ou pela sua falta de capacidade. 3. Antecipação do fracasso e suas consequências. 4. Condições de fuga e/ou evitamento da situação, caso a retirada física não seja possível. 5. A interferência gerada pela tarefa (exemplo: ficar bloqueado, ficar em branco ou ficar paralisado). 6. Preocupação com o valor pessoal e com as possibilidades de lidar com a situação. 7. Pensamentos e imagens irrelevantes para a tarefa em questão.

Para além desta componente cognitiva, quando indica a presença de uma ameaça, também se gera uma ativação a nível fisiológico que se manifesta por diversas reações somáticas ou corporais (exemplo: sudoreção, desmaio, tremuras, elevação do ritmo cardíaco e da pulsação) e sentimentos de tensão, apreensão, desconforto e nervosismo.

Esta avaliação cognitiva e ativação fisiológica contribuem para o processo de avaliação e reavaliação por parte do sujeito, uma vez que lhe

fornecem *feedback* quanto à natureza e à intensidade da reação de ansiedade que está a ser vivenciada.

Fatores Antecedentes

Não podemos esquecer a influência e o impacto de diversos fatores para a ansiedade face às avaliações, como sejam a personalidade, a motivação e as estruturas cognitivas. Todos estes fatores podem ser considerados como predisposições ou predisponentes ou precipitantes para, segundo Cruz (1988), os sujeitos perceberem, pensarem e responderem de determinadas formas.

É igualmente importante considerar o papel que as crenças irracionais podem desempenhar na ansiedade face às avaliações, uma vez que podem influenciar os significados pessoais atribuídos às potenciais consequências do fracasso/insucesso no confronto com as exigências impostas. Esta situação é bastante clara no que respeita ao impacto que as crenças irracionais relativamente ao significado e à importância do sucesso escolar da aprovação social poderão o ter nas reações inadequadas ao *stress*.

Acabámos de referir alguns fatores antecedentes pessoais, mas também não podemos esquecer aqueles que se relacionam com o meio ambiente e com a própria situação, como sejam o clima e o ambiente na sala de aula, bem como as características e condições de realização das tarefas escolares, das quais destacamos, segundo Cruz (1988): a novidade da situação; até que ponto as características situacionais podem ser previstas; a incerteza da situação; a iminência da situação; a sua duração e a incerteza temporal, entre outras.

Tanto os fatores pessoais como os fatores ambientais contribuem para o modo como o estudante observa o que está em jogo, o seu significado e o que poderá fazer para lidar com a situação. É de salientar que, para o mesmo estudante, a ansiedade nas avaliações difere de uma situação para outra e também com o decorrer do tempo.

DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Para realizar o objetivo deste trabalho, foram aplicados três instrumentos de medida que passo a descrever.

Escala de Motivação Académica (EMA)

Esta escala foi criada por Vallerand, Blais, Brière, Pelletier (1989), sendo constituída por 28 itens que se subdividem em 7 escalas que pretendem avaliar os seguintes aspectos. 1. Motivação intrínseca para o saber (itens

2, 9, 16 e 23 que avaliam o prazer e a satisfação decorrentes de aprender, explorar e entender). 2. Motivação intrínseca para a realização (itens 14, 21, 27 e 28 que avaliam o prazer e a satisfação decorrentes da realização e criação de algo). 3. Motivação intrínseca para a experimentação ou estimulação (itens 4, 11, 18 e 25 que avaliam a experiência de sensações estimulantes). 4. Motivação intrínseca por regulação externa (itens 8, 15, 22 e 24 que avaliam aquilo que se faz por pressão de outrem e com o intuito de obter recompensas). 5. Motivação extrínseca por introjeção (itens 1, 3, 10 e 17 que avaliam o que se faz por pressão do próprio, motivada por ansiedade, busca de reconhecimento e sentimento de culpa em caso de falha). 6. Motivação extrínseca por identificação (itens 6, 7, 13 e 20 que avaliam o que o sujeito faz por se sentir atraído por alguma coisa ou por pessoas que a representam, procurando reconhecimento e valorização). 7. E desmotivação/amotivação (itens 5, 12, 19 e 26 que avaliam a falta de proactividade e intencionalidade).

As opções de resposta para os 28 itens desta escala são: 1='Absolutamente nada'; 2='Muito pouco'; 3='Pouco'; 4='Média'; 5='Acima da média'; 6='Muito'; e 7='Totalmente'. Devemos salientar que a subescala desmotivação/amotivação apresenta sentido inverso das restantes subescalas, pelo que os scores devem ser calculados por subescala.

As instruções dadas foram: 'Considere que cada uma das questões seguintes descreve uma razão que pode servir para explicar por que os alunos frequentam esta escola. Por favor, para cada uma das questões indique o grau a que correspondem as suas razões pessoais para a frequentar'.

Dados Informativos

Este conjunto de questões pretende a seguinte recolha informação. 1. Escolha do curso (se o aluno está no curso que queria, qual a opção de escolha; se já alguma vez pensou em mudar de curso e qual o seu grau de adaptação ao mesmo). 2. Método de estudo (se o aluno considera que o seu método é adequado ou não e com que frequência estuda as matérias lecionadas). 3. O à vontade que o aluno tem face a uma avaliação oral, a uma discussão de trabalho ou a uma avaliação escrita, cujas opções de resposta são: 'Nada à vontade'; 'Pouco à vontade'; 'À vontade'; e 'Bastante à vontade'. 3. Nível da ansiedade face a uma avaliação oral, a uma avaliação escrita e a uma apresentação de um trabalho, cujas opções de resposta são 'Nada'; 'Raramente'; 'Normalmente'; e 'Frequentemente'. 4. De que depende a ansiedade perante a avaliação (do professor, da matriz da unidade curricular, do tempo que teve para estudar, do tempo que esteve à espera do exame

e do tipo de avaliação). 5. Tipo de avaliação antes de o aluno ingressar no ensino superior (se já tinha feito alguma avaliação oral (ou discussão de trabalhos), cujas opções de resposta são ‘Nada’; ‘Raramente’; ‘Normalmente’; e ‘Frequentemente’), 6. Como o aluno se sente face a determinadas situações de avaliação (se conhece antecipadamente o tipo de avaliação; se já teve uma má experiência naquela unidade curricular ou com aquele professor; se esteve muito tempo à espera; se foi a primeira vez que fez avaliação àquela unidade curricular ou com aquele professor; se a avaliação é de escolha múltipla; se a avaliação é de resposta de desenvolvimento; e se a avaliação é de resposta curta, cujas opções de resposta são: ‘Nunca estou ansioso’; ‘Ansiedade diminui’; ‘Ansiedade aumenta’; e ‘Bloqueio’). 7. E o nível de ansiedade face ao grau de exigência da unidade curricular (unidade curricular que exige mais trabalho ou mais fácil, cujas opções de resposta são ‘Sim’ e ‘Não’).

Escala de Ansiedade de Zung

Esta escala foi criada por Ponciano, Serra e Relvas (1982a, 1982b), sendo constituída por 20 itens que se subdividem nas quatro componentes da ansiedade: componente cognitiva (itens 1, 2, 3, 4 e 5); componente vegetativa (itens 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18); componente motora (itens 6, 7, 8 e 9); e componente do sistema nervoso central (itens 19 e 20).

As opções de resposta para os 20 itens desta escala são: ‘Nenhumas ou raras vezes’; ‘Algumas vezes’; ‘Uma boa parte do tempo’; e ‘A maior parte ou a totalidade do tempo’.

As instruções dadas foram: ‘Coloque uma cruz na opção que considere mais relevante neste momento. Não existem respostas certas nem erradas, nem respostas para causar uma boa impressão’.

CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Este estudo abrange alunos do 2º e 3º anos da licenciatura de Psicologia do Instituto Superior Miguel Torga de Coimbra, no regime Bolonha. Os alunos do 1º ano não integram o estudo, considerando que os alunos dos dois anos seguintes tinham já sido submetidos a diferentes tipos de avaliação (testes escritos, testes orais, apresentação de trabalhos, etc.), refletindo, desta forma, uma maior experiência e acomodação à licenciatura e as práticas da discência académica. A pesquisa foi realizada em março de 2010.

2º ANO PSICOLOGIA

Relativamente à idade, os alunos do 2º ano de Psicologia do Instituto Superior Miguel Torga de Coimbra, no ano letivo 2009/2010, apresentam uma média de 21,67 anos com um desvio padrão de 4,224 anos. As idades variam entre os 18 e os 39 anos, sendo a idade mais frequente a dos 20 anos. De entre os 81 alunos do 2º ano de Psicologia, responderam à pesquisa 48 = 59,3%

No que diz respeito ao género, a grande maioria pertence ao género feminino (40=83,3%); apenas 8 dos 48 respondentes são do género masculino (16,7%).

3º ANO PSICOLOGIA

Relativamente à idade, os alunos do 3º ano de Psicologia do Instituto Superior Miguel Torga de Coimbra, no ano letivo 2010/2011, apresentam uma média de 23,17 anos com um desvio padrão de 4,674 anos. As idades variam entre os 19 e os 45 anos, sendo a idade mais frequente a dos 20 anos. De entre os 97 alunos do 3º ano de Psicologia, responderam à pesquisa 42 = 43,3%.

No que diz respeito ao género, a grande maioria pertence ao género feminino (32=76,2%).

PRINCIPAIS RESULTADOS

Primeiramente, são apresentados os resultados descritivos e, de seguida, algumas análises inferenciais.

2º ANO PSICOLOGIA

Estatística Descritiva

Escala de Motivação Académica

A análise desta escala é feita com base nas subescalas obtidas pelos autores e não item a item. Começamos por fazer uma síntese descritiva, a que se segue o cálculo da consistência interna de cada uma das escalas e da escala no seu total. Lembramos que há três subescalas de motivação intrínseca (F1 para o saber; F2 para a realização e F3 para a experimentação ou estimulação); três subescalas de motivação extrínseca (F4 por regulação externa, F5 por introjeção e F6 por identificação); e uma subescala de desmotivação/amotivação (F7).

Subescala (N=48)	Motivação intrínseca			Motivação extrínseca			Desmotivação/ amotivação
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
Média	22,88	17,96	19,17	22,83	21,77	17,29	6,81
Desvio padrão	3,330	5,481	4,234	10,009	3,019	4,302	3,796
Amplitude	12	20	18	72	12	17	14
Mínimo	16	6	9	14	15	8	4
Máximo	28	26	27	86	27	25	18

Tabela 1: Tabela de estatística descritiva de cada uma das subescalas da 'Escala de Motivação Académica'

Como podemos observar na Tabela 1, as médias mais elevadas, por ordem decrescente, correspondem, respetivamente, a F1 ($22,88 \pm 3,330$), F4 ($22,83 \pm 10,009$) e F5 ($21,77 \pm 3,019$), ou seja, duas das três médias mais elevadas correspondem à motivação extrínseca.

Subescala (N=48)		Número de itens	Alpha de Cronbach
Motivação intrínseca	F1 (para o saber)	4	0,773
	F2 (para a realização)	4	0,851
	F3 (para a experimentação ou estimulação)	4	0,753
Motivação extrínseca	F4 (por regulação externa)	4	0,217
	F5 (por introjeção)	4	0,315
	F6 (por identificação)	4	0,699
Desmotivação/ amotivação	F7	4	0,786
	EMA Total	28	0,727

Tabela 2: Tabela de consistência interna (Alpha de Cronbach) de cada uma das subescalas da 'Escala de Motivação Académica' e da Escala no seu total

Relativamente à consistência interna, Bryman e Cramer (1990, 1993) consideram que o valor de *Alpha de Cronbach* superior a 0,70 já é revelador de uma boa consistência interna. Assim, analisando a Tabela 2, constatamos que todas as subescalas com exceção de duas relativas à motivação extrínseca (por regulação externa e por introjeção) apresentam um valor de consistência interna superior ao indicado pelos autores. A EMA, no seu total, também apresenta uma boa consistência interna, uma vez que o valor de *Alpha* é de 0,727.

Outras Informações

Escolha do Curso

Entre os 48 inquiridos, a esmagadora maioria (47=97,9%) refere estar no curso que queria e apenas 1 sujeito (2,1%) responde que não.

Quanto à opção de escolha deste curso, as respostas distribuem-se por 2 categorias: primeira escolha (42=87,5%) e segunda escolha (6=12,5%), não havendo respostas nas restantes categorias. À primeira vista poderá parecer haver discrepância nestas 2 respostas, mas tal poderá ser explicado pelo facto do inquirido poder estar no curso que escolheu (Psicologia), mas não na instituição que queria.

Quando questionados sobre a possibilidade de mudar de curso, a maioria dos respondentes opta pela resposta nunca (38=79,2%), seguindo-se as opções algumas vezes (9=18,8%) e frequentemente (1=2,1%).

Relativamente ao grau de adaptação ao curso, mais de metade dos alunos escolhe a opção de resposta bom (28=58,3%), a que se segue satisfatório (11=22,9%), sendo de referir que apenas 1 sujeito opta pela resposta fraco (2,1%) e os restantes 8 pela resposta muito bom (16,7%).

Método de Estudo

Entre os 48 inquiridos, a maioria (39=81,3%) considera o seu método de estudo adequado; as restantes respostas distribuem-se pelas categorias pouco adequado (4=8,3%) e bastante adequado (5=10,4%).

Quando inquiridos sobre a frequência de estudo das matérias lecionadas, os sujeitos optam claramente por duas modalidades de resposta: no fim das matérias lecionadas (24=50,0%) e todo o semestre (15=31,3%).

Nível de Ansiedade Face a Avaliações

Quando estás para fazer ... sentes-te (N=48)	Nada à vontade		Pouco à vontade		À vontade		Bastante à vontade	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Uma avaliação oral sentes-te	11	22,9	27	56,3	9	18,8	1	2,1
Uma discussão de um trabalho sentes-te	3	6,3	13	27,1	22	45,8	10	20,8
Uma avaliação escrita sentes-te	2	4,2	19	39,6	25	52,1	2	4,2

Tabela 3: Tabela de frequências da variável 'Quando estás para fazer... sentes-te'

Analisando a Tabela 3, verificamos que os alunos se sentem mais à vontade quando vão discutir um trabalho (22=45,8% de respostas na opção à vontade e 10=20,8% de respostas na opção bastante à vontade) do que quando têm uma avaliação oral (27 respostas=56,3% na opção pouco à vontade e 11=22,9% na opção nada à vontade) ou uma avaliação escrita (19 respostas=39,6% na opção pouco à vontade). É de salientar que os alunos se sentem mais à vontade para fazer uma avaliação escrita do que uma avaliação oral.

Fatores de Ansiedade Perante a Avaliação

Fatores de ansiedade perante a avaliação	Nunca		Raramente		Normalmente		Frequentemente	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sentes-te ansioso numa avaliação oral (N=46)			3	6,5	23	50,0	20	43,5
Sentes-te ansioso numa avaliação escrita (N=48)			5	10,4	32	66,7	11	22,9

Sentes-te ansioso numa apresentação de um trabalho (N=47)	1	2,1	10	23,4	22	46,8	14	29,8
A tua ansiedade perante as avaliações depende do professor (N=46)	5	10,9	16	34,8	15	32,6	10	21,7
A tua ansiedade perante as avaliações depende da matriz da unidade curricular (N=47)	2	4,3	15	31,9	20	42,6	10	21,3
A tua ansiedade perante as avaliações depende do tempo que tiveste para estudar (N=48)	3	6,3	16	33,3	19	39,6	10	20,8
A tua ansiedade perante as avaliações depende do tempo que estiveste à espera para o exame (N=46)	3	6,4	19	40,4	20	42,6	5	10,6
A tua ansiedade perante as avaliações depende do tipo de avaliação (N=45)	4	8,9	14	31,1	21	46,7	6	13,3
Antes de ingressares no ensino superior já tinhas feito alguma avaliação oral (N=47)	18	37,5	9	19,1	7	14,6	13	27,7
Antes de ingressares no ensino superior já tinhas feito alguma discussão de trabalhos (N=47)	1	2,1	7	14,9	12	25,5	27	57,4

Tabela 4: Tabela de frequências da variável 'Fatores de ansiedade perante a avaliação'

A partir de uma análise resumida da Tabela 4, podemos afirmar que as opções de resposta 'Nunca' e 'Raramente' têm poucas respostas, com exceção para o item 'Antes de ingressares no ensino superior já tinhas feito alguma avaliação oral', em que encontrando 18 respostas na opção 'Nunca' (37,5%). A maioria das respostas situa-se na opção 'Normalmente', sendo ainda de salientar que um elevado número de inquiridos (27=57,4%) já tinha feito discussão de trabalhos antes de ingressar no ensino superior. E, mais uma vez, os alunos sentem mais ansiedade numa avaliação oral ou escrita do que na discussão de um trabalho.

Como o Aluno se Sente Face a Determinadas Situações de Avaliação

Como te sentes numa avaliação, perante o seguinte	Nunca estou ansioso		Ansiedade diminui		Ansiedade aumenta		Bloqueio	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Se conheceres antes o tipo de avaliação (N=48)			43	89,6	4	8,3	1	2,1
Se já tiveste uma má experiência nessa unidade curricular (N=47)			2	4,3	41	47,2	4	8,5
Se estiveste muito tempo à espera (N=47)	1	2,1			43	91,5	3	6,4
Se for a primeira vez que fazes avaliação com esse professor (N=48)	4	8,3	4	8,3	39	81,3	1	2,1
Se a avaliação for de escolha múltipla (N=47)	2	4,3	39	83,0	5	10,6	1	2,1
Se a avaliação for de resposta de desenvolvimento (N=48)			11	22,9	33	68,8	4	8,3
Se a avaliação for de resposta curta (N=48)	1	2,1	36	75,0	11	22,9		

Tabela 5: Tabela de frequências da variável
'Como o aluno se sente face a determinadas situações de avaliação'

A Tabela 5 demonstra a importância de, para a diminuição da sua ansiedade, o aluno conhecer antecipadamente o tipo de avaliação e se a avaliação é de escolha múltipla (43=89,6% e 39=83,0% de respostas, respetivamente). É de salientar o reduzido número de respostas para as opções 'Nunca estou ansioso' e 'Bloqueio'. Relativamente ao aumento da ansiedade, esta está relacionada com o facto de o aluno já ter tido uma má experiência nessa unidade curricular (41 respostas=47,2%); de ter estado muito tempo à espera (43 respostas=91,5%); se for a primeira vez que faz a avaliação com esse professor (39 respostas=81,3%); e se a avaliação for de resposta de desenvolvimento (33 respostas=68,8%).

Nível de Ansiedade Face ao Grau de Exigência da Unidade Curricular

Sentes-te mais ansioso quando... (N=48)	Sim		Não	
	N	%	N	%
A unidade curricular exige mais trabalho	41	85,4	7	14,6
A unidade curricular é fácil	7	14,6	41	85,4

Tabela 6: Tabela de frequências da variável ‘Sentes-te mais ansioso quando...’

Através da análise da Tabela 6, podemos afirmar que há uma total equivalência de respostas quanto ao facto da dificuldade da unidade curricular poder causar ansiedade no sujeito.

Escala de Ansiedade de Zung

A análise desta escala é feita com base nas quatro componentes obtidas pelos autores e não item a item. Começamos por fazer uma síntese descritiva, a que se segue o cálculo da consistência interna de cada uma das componentes e da escala no seu total.

Componente (N=48)	Componente motora	Componente cognitiva	Componente vegetativa	Componente do sistema nervoso
Média	6,65	10,00	15,40	3,40
Desvio padrão	2,068	2,895	4,072	1,125
Amplitude	8	11	19	4
Mínimo	4	6	10	2
Máximo	12	17	29	6

Tabela 7: Tabela de estatística descritiva de cada uma das componentes da ‘Escala de Ansiedade de Zung’

Como podemos observar na Tabela 7, as médias mais elevadas, por ordem decrescente, correspondem, respetivamente, à componente vegetativa ($15,40 \pm 4,072$); componente cognitiva ($10,00 \pm 2,895$); componente motora ($6,55 \pm 2,068$); e componente do sistema nervoso ($3,40 \pm 1,125$).

Componente (N=48)	Número de itens	Alpha de Cronbach
Componente motora	4	0,528
Componente cognitiva	5	0,695
Componente vegetativa	9	0,702
Componente do sistema nervoso	2	---
Zung Total	20	0,802

Tabela 8: Tabela de consistência interna (*Alpha de Cronbach*) de cada uma das subescalas da ‘Escala de Ansiedade de Zung’ e da Escala no seu total

Relativamente à consistência interna, Bryman e Cramer (1990, 1993) consideram que o valor de *Alpha de Cronbach* superior a 0,70 já é revelador de uma boa consistência interna. Assim, analisando a Tabela 8, constatamos que todas as componentes da ansiedade com exceção da componente motora apresentam um valor de consistência interna superior ao indicado pelos autores. A Escala de Ansiedade de Zung, no seu total, também apresenta uma boa consistência interna, uma vez que o valor de *Alpha* obtido é de 0,802. É de referir que não podemos calcular o valor da consistência interna para a componente do sistema nervoso, uma vez que esta é composta por 2 itens e para se proceder a tal análise estatística, segundo Martinez e Ferreira (2007), são necessários pelo menos três itens.

Estatística Inferencial

Depois de apresentados os principais resultados relativos à estatística descritiva e ao cálculo da consistência interna, a análise inferencial tem o objetivo de verificar a existência, ou não, de diferenças estatisticamente significativas entre cada uma das variáveis avaliadas no tópico ‘Outras informações’ relativamente a cada uma das subescalas (e da escala no seu total) da Escala de Motivação Académica e também para cada uma das componentes (e para o total) da Escala de Ansiedade de Zung.

Começamos por verificar o requisito da normalidade da distribuição para a aplicação de testes paramétricos versus teste não-paramétricos. Como testes paramétricos utilizamos o teste t de Student para grupos independentes e a análise da variância e, como seus equivalentes não paramétricos, o teste U de *Mann-Whitney* e o teste de *Kruskal-Wallis*, sendo de referir que o nível de significância adotado foi de 5%.

Apenas apresentamos os resultados que demonstram diferenças estatisticamente significativas.

Estás no Curso que Querias?

Não verificamos diferenças estatisticamente significativas entre esta variável e as subescalas da Escala de Motivação Académica (bem como o seu total), nem nas componentes da Escala de Ansiedade de Zung (bem como no seu total).

Qual Foi a Opção de Escolha para Este Curso?

Verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre 'Qual foi a opção de escolha para este curso?' e a subescala 'Motivação intrínseca para a realização' da Escala de Motivação Académica ($p=0,010$), sendo esta superior para os alunos que escolheram este curso como primeira opção, quando comparados com aqueles que o escolheram como segunda opção (médias, respetivamente, de 18,7 e 12,7).

Na Escala de Ansiedade de Zung, não verificamos diferenças estatisticamente significativas.

Já Alguma Vez Pensaste em Mudar de Curso?

Verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre 'Já alguma vez pensaste em mudar de curso?' e as subescalas 'Motivação intrínseca para a realização' ($p=0,037$, sendo as médias para a opção 'Nunca', 'Algumas vezes' e 'Frequentemente', respetivamente, de 18,71, 15,11 e 15,00) e 'Motivação extrínseca por regulação externa' ($p=0,049$, sendo as médias para a opção 'Nunca', 'Algumas vezes' e 'Frequentemente', respetivamente, de 23,76, 18,89 e 14,00) da Escala de Motivação Académica.

Na Escala de Ansiedade de Zung verificam-se diferenças estatisticamente significativas com a componente vegetativa ($p=0,002$, sendo as médias para a opção 'Nunca', 'Algumas vezes' e 'Frequentemente', respetivamente, de 15,11, 15,11 e 29,00) e com a escala na sua totalidade ($p=0,030$, sendo as médias para a opção 'Nunca', 'Algumas vezes' e 'Frequentemente', respetivamente, de 34,97, 35,22 e 55,00).

Qual o Teu Grau de Adaptação ao Curso?

Verificam-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre 'Qual o teu grau de adaptação ao curso?' e a subescala 'Motivação intrínseca para a realização' ($p=0,021$, sendo as médias para a opção 'Fraco', 'Satisfatório', 'Bom' e 'Muito bom', respetivamente, de 15,00,

15,18, 18,96 e 18,63, isto é, as médias são superiores para as opções de bom e muito bom).

Na Escala de Ansiedade de Zung, não se verificam diferenças estatisticamente significativas.

Consideras que o teu Método de Estudo é Nada Adequado, Pouco Adequado, Adequado ou Bastante Adequado?

Não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre esta variável e as subescalas da Escala de Motivação Académica (bem como o seu total) nem nos componentes da Escala de Ansiedade de Zung (bem como no seu total).

Com que Frequência Estudas as Matérias Lecionadas?

Não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre esta variável e as subescalas da Escala de Motivação Académica (bem como o seu total) nem nas componentes da Escala de Ansiedade de Zung (bem como no seu total).

3º ANO PSICOLOGIA

Estatística Descritiva

Escala de Motivação Académica

A análise desta escala será feita com base nas subescalas obtidos pelos autores e não item a item. Começamos com uma síntese descritiva, a que se segue o cálculo da consistência interna de cada uma das escalas e da escala no seu total.

Lembramos que há três subescalas de motivação intrínseca (F1 para o saber; F2 para a realização e F3 para a experimentação ou estimulação); três subescalas de motivação extrínseca (F4 por regulação externa, F5 por introyeção e F6 por identificação); e uma subescala de desmotivação/amotivação (F7).

Subescala (N=42)	Motivação intrínseca			Motivação extrínseca			Desmotivação/ amotivação
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
Média	23,60	19,24	21,64	21,79	22,36	20,02	6,81
Desvio padrão	3,527	4,493	10,004	3,854	3,348	3,592	4,001
Amplitude	13	19	71	15	16	15	14
Mínimo	15	9	9	13	12	13	14
Máximo	28	28	80	28	28	28	18

Tabela 9: Tabela de estatística descritiva de cada uma das subescalas da ‘Escala de Motivação Académica’

Como podemos observar na Tabela 9, as médias mais elevadas, por ordem decrescente, correspondem, respetivamente, a F1 ($23,60 \pm 3,527$), F5 ($22,36 \pm 3,348$) e F4 ($21,79 \pm 3,854$), ou seja, duas das três médias mais elevadas correspondem à motivação extrínseca.

Subescala (N=42)		Número de itens	Alpha de Cronbach
Motivação intrínseca	F1 (para o saber)	4	0,912
	F2 (para a realização)	4	0,739
	F3 (para a experimentação ou estimulação)	4	0,776
Motivação extrínseca	F4 (por regulação externa)	4	0,806
	F5 (por introjeção)	4	0,521
	F6 (por identificação)	4	0,678
Desmotivação/ amotivação	F7	4	0,833
	EMA Total	28	0,820

Tabela 10: Tabela de consistência interna (*Alpha de Cronbach*) de cada uma das subescalas da ‘Escala de Motivação Académica’ e da Escala no seu total

Relativamente à consistência interna, Bryman e Cramer (1990, 1993) consideram que o valor de *Alpha de Cronbach* superior a 0,70 já é revelador de uma boa consistência interna. Assim, analisando a Tabela 10, constatamos que todas as subescalas com exceção de duas relativas

à motivação extrínseca (por introjeção e por identificação) apresentam um valor de consistência interna superior ao indicado pelos autores. A EMA, no seu total, também apresenta uma boa consistência interna, uma vez que o valor de *Alpha* obtido é de 0,820.

Outras Informações

Escolha do Curso

Entre 42 inquiridos, a esmagadora maioria (36=85,7%) refere estar no curso que queria e apenas 6 sujeitos (14,3%) respondem que não.

Quanto à opção de escolha deste curso, as respostas distribuem-se por 6 categorias, indo desde a primeira à sexta escolha. No entanto, a opção mais frequente é a primeira escolha (28=66,7%) e as segunda e terceira escolhas apresentam o mesmo número de respostas (4=9,5%).

Quando questionados sobre a possibilidade de mudar de curso, a maioria dos respondentes opta pela resposta nunca (30=71,4%), seguindo-se as opções algumas vezes (9=21,4%) e frequentemente (3=7,1%).

Relativamente ao grau de adaptação ao curso, mais de metade dos alunos escolhe a opção de resposta bom (26=61,9%) a que se segue muito bom (10=23,8%) e os restantes 6 sujeitos optam pela resposta satisfatório (14,3%).

Método de Estudo

Entre os 42 inquiridos, a maioria (38=90,5%) considera o seu método de estudo adequado; as restantes respostas distribuem-se pelas categorias 'Pouco adequado' (2=4,8%) e 'Bastante adequado' e 'Nada adequado' com o mesmo número de respostas (1=2,4%).

Quanto inquiridos sobre a frequência de estudo das matérias lecionadas, os sujeitos optam claramente por três modalidades de resposta: 'No fim das matérias lecionadas' (14=33,3%) e 'Todo o semestre' e 'Antes dos exames' com o mesmo número de respostas (12=28,6%).

Nível de Ansiedade Face a Avaliações

Quando estás para fazer ... sentes-te (N=42)	Nada à vontade		Pouco à vontade		À vontade		Bastante à vontade	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Uma avaliação oral sentes-te	11	26,2	17	40,5	12	28,6	2	4,8
Uma discussão de um trabalho sentes-te	4	9,5	13	31,0	19	45,2	6	14,3
Uma avaliação escrita sentes-te	2	4,8	7	16,7	30	71,4	3	7,1

Tabela 11: Tabela de frequências da variável
'Quando estás para fazer... sentes-te'

Analisando a Tabela 11, verificamos que os alunos se sentem mais à vontade quando vão fazer uma avaliação escrita (30=71,4% de respostas na opção 'À vontade') do que quando têm uma avaliação oral (17 respostas=40,5% na opção 'Pouco à vontade' e 11=26,2% na opção 'Nada à vontade') ou uma discussão de um trabalho (13 respostas=31,0% na opção 'Pouco à vontade'). É de salientar que os alunos se sentem mais à vontade para fazer uma avaliação escrita do que uma avaliação oral.

Fatores de Ansiedade Perante a Avaliação

Fatores de ansiedade perante a avaliação (N=42)	Nunca		Raramente		Normalmente		Frequentemente	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sentes-te ansioso numa avaliação oral	2	4,8	3	7,1	19	45,2	18	42,9
Sentes-te ansioso numa avaliação escrita	1	2,4	8	19,0	24	57,1	9	21,4
Sentes-te ansioso numa apresentação de um trabalho	1	2,4	6	14,3	18	42,9	27	40,5
A tua ansiedade perante as avaliações depende do professor	2	4,8	15	35,7	16	38,1	9	21,4
A tua ansiedade perante as avaliações depende da matriz da unidade curricular	1	2,4	14	33,3	20	47,6	7	16,7
A tua ansiedade perante as avaliações depende do tempo que tiveste para estudar	4	9,5	15	35,7	21	50,0	2	4,8
A tua ansiedade perante as avaliações depende do tempo que estiveste à espera para o exame	2	4,8	19	45,2	14	33,3	7	16,7
A tua ansiedade perante as avaliações depende do tipo de avaliação	2	4,8	1	2,4	23	54,8	6	14,3
Antes de ingressares no ensino superior já tinhas feito alguma avaliação oral	15	35,7	10	23,8	14	33,3	3	7,1
Antes de ingressares no ensino superior já tinhas feito alguma discussão de trabalhos	7	16,7	5	11,9	25	59,5	5	11,0

Tabela 12: Tabela de frequências da variável 'Fatores de ansiedade perante a avaliação'

Fazendo uma análise resumida da Tabela 12, podemos afirmar que as opções de resposta ‘Nunca’ e ‘Raramente’ têm poucas respostas, com exceção para o item ‘Antes de ingressares no ensino superior já tinhas feito alguma avaliação oral’, com 15 respostas na opção ‘Nunca’ (35,7%).

A confirmar o que já anteriormente foi referido, os alunos sentem-se mais ansiosos face à apresentação de um trabalho e a uma avaliação oral (27 respostas=40,5% e 18 respostas=42,9% na opção ‘Frequentemente’, respetivamente) do que numa avaliação escrita (9 respostas=21,4% na opção ‘Frequentemente’).

Como o Aluno se Sente Face a Determinadas Situações de Avaliação

Como te sentes numa avaliação, perante o seguinte (N=42)	Nunca estou ansioso		Ansiedade diminui		Ansiedade aumenta		Bloqueio	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Se conheceres antes o tipo de avaliação	1	2,4	38	90,5	3	7,1		
Se já tiveste uma má experiência nessa unidade curricular	1	2,4	4	9,5	35	83,3	2	4,8
Se estiveste muito tempo à espera	2	4,8	4	9,5	32	76,2	4	9,5
Se for a primeira vez que fazes avaliação com esse professor	1	2,4	5	11,9	36	85,7		
Se a avaliação for de escolha múltipla	6	14,3	27	64,3	8	19,0	1	2,4
Se a avaliação for de resposta de desenvolvimento	4	9,5	11	26,2	26	61,9	1	2,4
Se a avaliação for de resposta curta	6	14,3	30	71,4	5	11,9	1	2,4

Tabela 13: Tabela de frequências da variável ‘Como o aluno se sente face a determinadas situações de avaliação’

Podemos verificar, observando a Tabela 13, a importância de o aluno conhecer antecipadamente o tipo de avaliação, se a avaliação for de escolha múltipla e se a avaliação for de resposta curta para a diminuição

da sua ansiedade (38=90,5%, 27=64,3% e 30=71,4% de respostas, respetivamente). É de salientar o reduzido número de respostas para as opções 'Nunca estou ansioso' e 'Bloqueio'. Relativamente ao aumento da ansiedade, esta está relacionada com o facto de o aluno já ter tido uma má experiência nessa unidade curricular (35 respostas=83,3%); ter estado muito tempo à espera (32 respostas=76,2%); se foi a primeira vez que faz a avaliação com esse professor (36 respostas=85,7%); e se a avaliação for de resposta de desenvolvimento (26 respostas=61,9%).

Nível de Ansiedade Face ao Grau de Exigência da Unidade Curricular

Sentes-te mais ansioso quando... (N=42)	Sim		Não	
	N	%	N	%
A unidade curricular exige mais trabalho	37	83,3	7	16,7
A unidade curricular é fácil	5	11,9	37	88,1

Tabela 14: Tabela de frequências da variável 'Sentes-te mais ansioso quando...'

A Tabela 14 permite afirmar que os sujeitos se sentem mais ansiosos quando a unidade curricular exige mais trabalho (37 respostas=83,3% na opção 'Sim') do que quando a unidade curricular é fácil (37 respostas=88,1% na opção 'Não').

Escala de Ansiedade de Zung

A análise desta escala é feita com base nas quatro componentes obtidos pelos autores e não item a item. Começamos por fazer uma síntese descritiva, a que se segue o cálculo da consistência interna de cada uma das componentes e da escala no seu total.

Componente (N=42)	Componente motora	Componente Cognitiva	Componente vegetativa	Componente do sistema nervoso
Média	6,67	10,55	15,17	3,98
Desvio padrão	1,830	3,358	4,120	1,199
Amplitude	9	13	21	5
Mínimo	4	5	9	2
Máximo	13	18	30	7

Tabela 15: Tabela de estatística descritiva de cada uma das componentes da 'Escala de Ansiedade de Zung'

Neste ponto, a Tabela 15 demonstra que as médias mais elevadas, por ordem decrescente, correspondem, respetivamente, à componente vegetativa ($15,17 \pm 4,120$); componente cognitiva ($10,55 \pm 3,358$); componente motora ($6,67 \pm 1,830$); e componente do sistema nervoso ($3,98 \pm 1,199$).

Componente (N=42)	Número de itens	Alpha de Cronbach
Componente motora	4	0,392
Componente cognitiva	5	0,813
Componente vegetativa	9	0,749
Componente do sistema nervoso	2	--
Zung Total	20	0,874

Tabela 16: Tabela de consistência interna (Alpha de Cronbach) de cada uma das subescalas da ‘Escala de Ansiedade de Zung’ e da Escala no seu total.

Relativamente à consistência interna, Bryman e Cramer (1990, 1993) consideram que o valor de *Alpha de Cronbach* superior a 0,70 já é revelador de uma boa consistência interna. Assim, analisando a Tabela 16, constatamos que todas as componentes da ansiedade, com exceção da componente motora, apresentam um valor de consistência interna superior ao indicado pelos autores. A Escala de Ansiedade de Zung, no seu total, também apresenta uma boa consistência interna, uma vez que o valor de Alpha obtido é de 0,749. É de referir que não podemos calcular o valor da consistência interna para a componente do sistema nervoso, uma vez que esta é composta por 2 itens e para se proceder a tal análise estatística, segundo Martinez e Ferreira (2007), são necessários pelo menos três itens.

Estatística Inferencial

Como foi referido, a análise inferencial tem com o objetivo verificar a existência, ou não, de diferenças estatisticamente significativas entre cada uma das variáveis avaliadas no tópico ‘Outras informações’ relativamente a cada uma das subescalas (e da escala no seu total) da Escala de Motivação Académica e também para cada um dos componentes (e para o total) da Escala de Ansiedade de Zung.

Começamos por verificar o requisito da normalidade da distribuição para a aplicação de testes paramétricos versus teste não-paramétricos. Como testes paramétricos utilizamos o teste t de Student para grupos

independentes e a análise da variância e, como seus equivalentes não paramétricos, o teste U de *Mann-Whitney* e o teste de *Kruskal-Wallis*, sendo de referir que o nível de significância adotado foi de 5%.

Apenas apresentaremos os resultados em que se verificou a existência de diferenças estatisticamente significativas.

Estás no Curso que Querias?

Verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre 'Estás no curso que querias?' e a subescala 'Motivação extrínseca por identificação' da Escala de Motivação Académica ($p=0,034$), sendo a média superior para os alunos que estão no curso que queriam quando comparados com o que não estão no curso que desejavam (médias, respetivamente, de 20,50 e 17,17).

Não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre esta variável e as componentes da Escala de Ansiedade de Zung (bem como no seu total).

Qual Foi a Opção de Escolha para Este Curso?

Verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre 'Qual foi a opção de escolha para este curso?' e a subescala 'Motivação intrínseca para a experimentação ou estimulação' da Escala de Motivação Académica ($p=0,027$, sendo as médias para as seis opções, respetivamente, de 20,93, 17,25, 37,25, 14,50, 9,00 e 22,33).

Na Escala de Ansiedade de Zung, não se verificam diferenças estatisticamente significativas.

Já Alguma Vez Pensaste em Mudar de Curso?

Neste caso, verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre 'Já alguma vez penaste em mudar de curso?' e as subescalas 'Motivação extrínseca por identificação' ($p=0,027$, sendo as médias para a opção 'Nunca', 'Algumas vezes' e 'Frequentemente', respetivamente, de 20,90, 18,33 e 16,33) e 'Desmotivação/amotivação' ($p=0,000$, sendo as médias para a opção 'Nunca', 'Algumas vezes' e 'Frequentemente', respetivamente, de 5,33, 10,33 e 11,00) da Escala de Motivação Académica.

A Escala de Ansiedade de Zung não demonstra diferenças estatisticamente significativas.

Qual o Teu Grau de Adaptação ao Curso?

Aqui, verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre 'Qual o teu grau de adaptação ao curso?' e as subescalas 'Motivação extrínseca por identificação' ($p=0,015$, sendo as médias para a opção 'Satis-

fatório', 'Bom' e 'Muito bom', respetivamente, de 18,67, 19,27 e 22,80) e Desmotivação/amotivação' ($p=0,039$, sendo as médias para a opção 'Satisfatório', 'Bom' e 'Muito bom', respetivamente, de 9,17, 7,23 e 4,30) da Escala de Motivação Académica.

Por seu lado, a Escala de Ansiedade de Zung não denuncia diferenças estatisticamente significativas.

Consideras que o teu Método de Estudo é Nada Adequado, Pouco Adequado, Adequado ou Bastante Adequado ?

Não se verificam a diferenças estatisticamente significativas entre esta variável e as subescalas da Escala de Motivação Académica (bem como o seu total) nem nas componentes da Escala de Ansiedade de Zung (bem como no seu total).

Com que Frequência Estudas as Matérias Lecionadas?

Também neste ponto não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre esta variável e as subescalas da Escala de Motivação Académica (bem como o seu total), nem nas componentes da Escala de Ansiedade de Zung (bem como no seu total).

ANÁLISE DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar que, em ambas as situações, alunos do 2º ano e 3º ano em Psicologia, a grande maioria frequenta o curso que queria, correspondendo à sua primeira opção de escolha. Relativamente à motivação académica, é de salientar que o fator que apresenta uma média superior é o de 'Motivação intrínseca para o saber', o que indica que os alunos escolhem vir estudar para o ensino superior pelo objectivo de satisfação decorrentes de aprender e alargar competências.

Quanto à ansiedade face às avaliações, os estudantes do 2º ano sentem-se mais à vontade quando vão discutir um trabalho do que quando têm uma avaliação oral ou escrita. Por seu lado, os alunos do 3º ano sentem-se mais à vontade quando vão realizar uma avaliação escrita relativamente a uma avaliação oral ou à discussão de um trabalho.

Face ao tipo de avaliação, os alunos do 2º ano referem a importância de reconhecer antecipadamente o modelo de avaliação e esta ser de escolha múltipla, fatores estes que contribuem para a diminuição da sua ansiedade. Os alunos do 3º ano, por sua vez, dão também relevância a estas situações de avaliação, acrescentando a importância de esta ser de resposta curta.

Face a situações de avaliação, relativamente às componentes da ansiedade, quer para os estudantes do 2º ano, quer para os do 3º ano, aquela com maior expressão é a componente vegetativa, seguindo-se a cognitiva.

Este é um trabalho ao qual pretendo dar continuidade, porque, enquanto docente e psicóloga, é fundamental conhecer o nível de ansiedade dos alunos face às avaliações para desenvolver estratégias de coping que permitam minimizar/atenuar o seu efeito. Se não é possível remover a ansiedade da nossa vida, podemos aprender e ensinar a lidar com as suas causas, processos e consequências.

REFERÊNCIAS

- Beck, A.T.
1986 *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*. Nova Iorque: International Universities Press.
- Beck, A.T.; Emery, G.
1985 *Anxiety Disorders and Phobias: A Cognitive Perspective*. Nova Iorque: Basic Books.
- Bryman, A.; Cramer, D.
1990 *Análise de Dados para Ciências Sociais: A Utilização do SPSS*. Oeiras: Celta Editora.
- 1993 *Análise de Dados para Ciências Sociais: A Utilização do SPSS*. Oeiras: Celta Editora.
- Covington, M.V.
1985 'Test Anxiety: Causes and Effects Overtime'. In *Advances in Test Anxiety Research*. Vol 4. Editado por H.M. van der Ploeg, R. Schwarzer e C.D. Spielberge. Lisse: Swets & Zeitlinger. pp.55-68
- Cruz, J.F.
1985 *Ansiedade nos Testes: O Papel do Diálogo Interno dos Estudantes*. Porto: A.P.L.P. .
- 1987 *Ansiedade dos Testes: Teoria, Investigação e Intervenção*. Braga: Universidade do Minho.
- 1988a 'Uma Abordagem Cognitiva e Transacional à Ansiedade nos Testes e Exames Escolares'. *Jornal de Psicologia* 7 (3). pp.3-9.
- 1988b *Ansiedade nos Testes, Perceção de Sucesso e Padrões Atribucionais dos Estudantes Universitários*. Porto: J.F.S.A.C. e A.B.O..

- Cunha, J.; Barraz, A.; Lemos, R.; Brenner, M.
 1995 *Notas Preliminares de um Estudo sobre a Depressão e Ansiedade em Estudantes Universitários*. Porto Alegre: Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Martinez, L.F.; Ferreira, A.I.
 2007 *Análise de Dados com SPSS: Primeiros Passos*. Lisboa: Escolar Editora.
- McKeachie, W.J.
 1984 'Does Anxiety Disrupt Information Processing or Does Poor Information processing lead to Anxiety?'. *International Review of Applied Psychology* 33. pp.187-203.
- Meichanbaum, D.; Jeremko, M.
 1983 *Stress Reduction and Prevention*. Nova Iorque: Plenum Press.
- Ponciano, E.; Serra, A.V., & Relvas, J.
 1982a 'Aferição da Escala de Autoavaliação de Ansiedade de Zung, numa Amostra de População Portuguesa – I – Resultados de Aplicação numa Amostra da População Normal'. *Psiquiatria Clínica* 3 (4). pp.191-202.
- 1982b 'Aferição da Escala de Autoavaliação de Ansiedade de Zung, numa Amostra de População Portuguesa – II – Sua Avaliação como Instrumento de Medida'. *Psiquiatria Clínica* 3 (4). pp.203-13.
- Schwarzer, R.
 1984 'The Self in Anxiety, Stress and Depression: An Introduction'. In *The Self Anxiety, Stress and Depression*. Editado por R. Schwarzer. Amsterdão: North-Holland.
- Soares, I.
 2000 *Psicopatologia do Desenvolvimento: Trajetórias (In) Adaptativas ao Longo da Vida*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Vallerand, R.J., Blais, M.R.; Brière, N.M.; Pelletier, L.G.
 1989 'Construction et Validation de l'Échelle de Motivation en Education (EMA)'. *Canada Journal Behaviour* 21. pp.323-49.
- Wine, J.D.
 1980 'Cognitive Attentional Theory of Tests Anxiety'. In *Test Anxiety: Theory, Research and Applications*. Editado por I.G. Sarason. Hillsdale, N.J.: Erlbaum. pp.349-85.

Ansiedade e Motivação de Alunos de Psicologia Para Estudar

Anxiety and Motivation of Psychology Undergraduates to Study

Sumário

Summary

A ansiedade não deve ser observada isoladamente, mas em relação com atitudes e sentimentos diversos e mesmo contraditórios. Em particular, a ansiedade face à avaliação académica e a motivação para estudar são interrelacionadas, não se excluem mutuamente. A pesquisa empírica, neste artigo, sobre ansiedade e motivação é acerca de alunos do segundo e terceiro ano da licenciatura em Psicologia do Instituto Superior Miguel Torga de Coimbra (Ano Letivo 2009-2010).

Palavras-chave: ansiedade, motivação, avaliação, método de estudo, psicologia.

Anxiety cannot be observed in isolation, but linked to diverse and even contradictory attitudes and feelings. In particular, anxiety towards academic evaluation and motivation to study are interrelated, not mutually excluding. The empirical research in this article on anxiety and motivation is about second and third year Psychology undergraduate students at Instituto Superior Miguel Torga in Coimbra (School Year 2009-2010).

Key-words: anxiety, motivation, evaluation, study method, psychology.