



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

Rafaela Alexandra Santos Coelho

**Ansiedade de Realização em Estudantes do Ensino Superior: Efeitos
da ansiedade-traço e do tipo de estratégias de estudo**

Trabalho realizado sob orientação da

Professora Doutora Célia Oliveira

fevereiro 2023



Rafaela Alexandra Santos Coelho

**Ansiedade de Realização em Estudantes do Ensino Superior:
Efeitos da ansiedade-traço e do tipo de estratégias de estudo**

Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde

Dissertação apresentada na Universidade Lusófona do Porto
Para obtenção do Grau de Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde
Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona do Porto
No dia 15/02/2023, perante o júri seguinte:

Presidente: Professora Doutora Inês Martins Jongenelen

Arguente: Professora Doutora Marisa Gomes Filipe Richter-Trummer

Orientadora: Professora Doutora Célia Regina Gomes Oliveira

fevereiro 2023

É autorizada a reprodução integral desta tese/dissertação apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Resumo

Com a presente investigação pretende-se explorar as estratégias de estudo utilizadas por estudantes do ensino superior, em Portugal, e a respetiva influência na interação entre a ansiedade-traço e a ansiedade de realização nos testes. Mais especificamente, procurou-se: perceber quais as estratégias de estudo mais frequentemente utilizadas pelos estudantes; quais os motivos que determinam o uso dessas estratégias; qual a validade científica das estratégias mais utilizadas, por referência à investigação disponível sobre estratégias de memória baseadas na evidência; qual o respetivo poder preditor da ansiedade de realização; e quais os efeitos, da estratégia mais frequentemente utilizada e de uma das estratégias com maior evidência de eficácia, na moderação da relação entre a ansiedade-traço e a ansiedade de realização.

Participaram 276 estudantes do ensino superior, com idades compreendidas entre os 18 e 61 anos ($M=24.51$; $DP= 7.828$), que frequentam os níveis de licenciatura, mestrado ou curso técnico superior, em instituições de ensino portuguesas do continente e ilhas.

Adotou-se uma metodologia de investigação quantitativa, transversal, com recurso aos seguintes instrumentos: um questionário sociodemográfico, um questionário sobre conhecimento e uso de estratégias de estudo (desenvolvido para o efeito), o questionário de *Reações aos Testes* (Sarason, 1984 adaptado por Baptista et al. 1988) e o *Inventário de Estado-Traço de Ansiedade* (Spielberger et al., 1970 adaptado por Spielberger & Silva 2007).

Os resultados permitiram concluir que as estratégias de estudo que os/as estudantes mais utilizam são: fazer resumos, anotações durante o estudo e sublinhar ou realçar ao ler – estratégias que, apesar de populares, apresentam baixa eficácia à luz da evidência científica disponível (e.g. Hattie & Donoghue, 2016; Miyatsu et al., 2018). As razões apontadas para a utilização destas estratégias foram a falta de tempo para abordar outras formas de estudo e/ou terem aprendido essa forma de estudo com pais, professores ou explicadores, o que conduz à perseveração em estratégias de aprendizagem com eficácia limitada comparativamente a estratégias com eficácia robusta (como, por exemplo, o autoteste aqui analisado). Além disso, as estratégias de estudo “alternar entre diversos tópicos da mesma disciplina na mesma sessão de estudo”

e “ler diversas vezes os materiais de estudo” surgem como preditores da ansiedade de realização. Por fim, verificou-se que o efeito da ansiedade-traço sobre a ansiedade de realização é significativamente superior nos/as estudantes que não se autotestam do que nos/nas estudantes que se autotestam, revelando esta estratégia um importante efeito moderador da ansiedade de realização.

Sendo este o primeiro estudo do género realizado com estudantes universitários em Portugal, a par da novidade empírica da exploração do efeito moderador das estratégias de estudo na interação entre a ansiedade-traço e a ansiedade de realização, os resultados obtidos apresentam implicações para a compreensão e investigação do impacto do recurso a estratégias de estudo cientificamente validadas na diminuição dos níveis de ansiedade de realização e, consequentemente, implicações práticas para a intervenção clínica neste âmbito.

Palavras-chave: Ansiedade aos testes, Ansiedade-traço, Estratégias de estudo baseadas na evidência; Estudantes universitários.

Abstract

The present research aims to explore the study strategies used by higher education students in Portugal and their influence on the interaction between trait anxiety and test-taking anxiety. More specifically, we sought to understand which are the most commonly used study strategies by students; what reasons determine the use of these strategies; what is the scientific validity of the most commonly used strategies, with reference to the available research on evidence-based memory strategies; what is the predictive power of achievement anxiety; and what are the effects of the most commonly used strategy and of one of the strategies with higher evidence of effectiveness in moderating the relationship between trait anxiety and achievement anxiety.

The study sample consisted of 276 higher education students, aged between 18 and 61 years ($M=24.51$; $SD= 7.828$), who attend bachelor's, master's, and higher technical education courses at Portuguese mainland and island higher education institutions.

A quantitative, cross-sectional research methodology was adopted, using the following instruments: a sociodemographic questionnaire, a questionnaire on knowledge and use of study strategies (developed for this purpose), the Test Reactions Questionnaire (Sarason, 1984 adapted by Baptista et al. 1988) and the State-Trait Anxiety Inventory (Spielberger et al., 1970 adapted by Spielberger & Silva 2007).

The results allowed us to conclude that the study strategies most used by the students are summarizing, taking notes while studying, and underlining or highlighting while reading- strategies that, despite being popular, have low efficacy in light of the available scientific evidence (e.g. Hattie & Donoghue, 2016; Miyatsu et al., 2018) . The reasons for using these strategies are that they do not have time to approach other ways of studying and/or that they learned this way of studying from parents, teachers or tutors, this leads to perseverance in learning strategies with limited efficacy compared to strategies with robust efficacy (such as the self-test analyzed here). Also the study strategies predictors of achievement anxiety correspond to "alternating between several topics of the same subject in the same study session" and "reading the study materials several times". Finally, it was found that the effect of trait anxiety on achievement anxiety is significantly higher in students who do not self-test than in students who do

self-test, revealing that this strategy has an important moderating effect on achievement anxiety

Since this is the first study of its kind conducted with university students in Portugal, and as this exploration of the moderating effect of study strategies on the interaction between trait anxiety and achievement anxiety is an empirical novelty, the results obtained have implications for understanding and investigating the impact of the use of scientifically validated study strategies on reducing levels of achievement anxiety and, consequently, practical implications for clinical intervention in this area

Keywords: Test Anxiety, Trait Anxiety, Evidence-Based Learning Strategies; Higher Educations Students.

Índice

Introdução.....	9
Objetivos do Estudo.....	14
Método.....	14
Amostra.....	14
Instrumentos.....	15
Procedimentos.....	17
Análise de Dados.....	19
Resultados.....	19
1.Frequência de uso e razões para estratégias de estudo preferenciais.....	19
1.1. Estratégias de estudo mais utilizadas.....	19
1.2. Razões para a utilização de estratégias preferidas.....	22
2. Tipo de estratégias utilizadas e ansiedade de realização nos testes.....	22
3. Efeito moderador das estratégias de estudo na interação entre ansiedade de realização nos testes e a ansiedade-traço.....	24
Discussão.....	26
Referências Bibliográficas.....	30

Índice de Tabelas

Tabela 1. Frequência de respostas “Frequentemente” e “Sempre”	20
Tabela 2. Frequência de respostas “Pouco Frequentemente” e “Nunca”	21
Tabela 3. Correlações das Variáveis.....	23
Tabela 4. Análise de Regressão Linear Múltipla do efeito das variáveis na ansiedade aos testes.....	24
Tabela 4. Correlações das Variáveis da Moderação.....	24

Índice de Figuras

Figura1. Diagrama Conceptual da Moderação.....	25
Figura 2. Modelo Estatístico de Moderação.....	26

Índice de Anexos

Anexo1. Consentimento Informado	
Anexo2. Questionário Sociodemográfico	
Anexo3. Questionário “Conhecimento e uso das estratégias de estudo”	
Anexo4. Questionário “Reação aos testes”	
Anexo 5. Questionário “Inventário de Traço de Ansiedade”	

Ansiedade de desempenho em Estudantes do Ensino Superior: efeitos da ansiedade-estado e do uso de estratégias de memória

A ansiedade está definida no DSM-V (APA, 2013) como sendo uma emoção normal e útil, experienciada no dia-a-dia, estando associada a tensão muscular, insegurança, boca seca, tremores, tonturas, taquicardia.

As perturbações de ansiedade apresentam níveis de medo e ansiedade demasiado elevados, o que pode levar a alterações de comportamento desadequadas por parte do indivíduo. As várias perturbações de ansiedade apresentam características diferentes como objetos e situações que levam às alterações do nível de ansiedade. Outra característica das perturbações de ansiedade é que o indivíduo tende a sobrestimar o perigo que a situação ou objeto transmite, ou seja, os níveis de ansiedade e medo são desproporcionais e excessivos para a realidade, levando o indivíduo a ter comportamentos de evitamento (APA, 2013).

Dois conceitos centrais para a definição de ansiedade é a ansiedade-estado e a ansiedade-traço. Spielberger e Vagg (1995), a partir da definição de Cattell e Scheier (1961), definiram que a ansiedade-estado refere-se às reações fisiológicas e psicológicas que surgem quando o indivíduo é confrontado com situações que tendem a aumentar o seu nível de ansiedade. Já a ansiedade-traço reflete um traço de personalidade contendo, cada indivíduo, uma perceção diferente dos níveis de perigo e ameaça de cada situação, esperando-se que a intensidade da ameaça seja proporcional à perceção do indivíduo. (Leal et al., 2017).

A ansiedade antes, durante e após a avaliação tem-se mostrado um entrave para o desempenho e sucesso académico do(a)s estudantes em geral. Esta problemática aparece retratada na literatura como *ansiedade aos testes ou ansiedade de realização* (Spielberger & Vagg, 1995).

A ansiedade aos testes foi integrada no DSM-IV-TR, como sendo um fator isolado para o diagnóstico de Perturbação de Ansiedade Social ou um dos fatores necessários para o diagnóstico desta perturbação (APA, 2002 citado por Paiva, 2009). Indivíduos com perturbação de ansiedade social tendem a sentir medo e ansiedade em situações sociais quando existe a possibilidade de estar a ser observado e/ou avaliado

levando o indivíduo a evitar este tipo de interações. A ideação cognitiva do indivíduo com esta perturbação é de que vai ser avaliado de forma negativa, rejeitado, humilhado ou ofendido pelos outros (APA, 2013). As características da ansiedade aos testes correspondem à comparação do próprio indivíduo com o outro (autocriticismo comparado) ou o facto de não conseguir corresponder aos próprios padrões de exigência (autocriticismo internalizado) (Irons et al., 2006).

De uma forma geral, muito(a)s o(a)s estudantes ficam ansioso(a)s em situações de avaliação, em algum grau, o que poderá refletir-se no seu desempenho na tarefa, de forma positiva ou negativa. No caso de o indivíduo não conseguir gerir a sua ansiedade, o seu desempenho será afetado podendo levar a que o mesmo não consiga realizar a sua tarefa. Por outro lado, se o(a) estudante conseguir gerir os níveis de ansiedade, a mesma pode-se tornar benéfica, pois fará com que o indivíduo reúna as suas melhores estratégias e competências para ultrapassar o problema (Cunha & Paiva, 2012).

Dois conceitos relativos à ansiedade aos testes são a preocupação e a emocionalidade. A definição de *preocupação* corresponde às crenças e atitudes perante a situação de avaliação que impede o indivíduo de ter o melhor desempenho possível, como ter hábitos de estudo ineficazes ou evitar alguma tarefa. Segundo Deffenbacher & Hazaleus (1985), a componente da preocupação é um fator predominante na qualidade do desempenho académico do(a)s estudantes. A emocionalidade diz respeito às reações fisiológicas do indivíduo perante os momentos de avaliação, como por exemplo taquicardia, suores e boca seca (Liebert & Morris, 1967 citado por Thomas et al., 2017).

Segundo a investigação, estudantes mais ansiosos estão mais sujeitos a sentimentos de insegurança, preocupação (Zeidner, 2007) e pensamentos intrusivos antes, durante e após os momentos de avaliação, o que prejudica o seu desempenho e interferem nos processos de atenção necessários para a realização da tarefa proposta (Sarason, 1988). Segundo a *Attentional Control Theory* (Eysenck et al., 2007), todos os tipos de ansiedade têm um efeito prejudicial na atenção. No caso da ansiedade aos testes, esta irá reduzir a atenção do(a) estudante durante a execução da prova de avaliação, levando o(a) estudante a focar a sua atenção nos seus pensamentos negativos ou em estímulos externos (Steinmayr et al., 2016). Todas estas sensações e pensamentos podem prejudicar o desempenho do(a) estudante mesmo este tendo o conhecimento necessário para conseguir bons resultados nos momentos de avaliação (Cunha & Paiva, 2012).

A expectativa de estudantes mais ansioso é conseguir controlar o stress através de hábitos de estudo mais eficazes (Spielberger & Weitz, 1964), mostrando-se assim que o comportamento mantido pelos estudantes antes dos momentos de avaliação é crucial para o seu desempenho (Wittmaier, 1972). No entanto, numa investigação levada a cabo por Wittmaier (1972) verificou-se que estudantes ansiosos mantêm hábitos de estudo menos eficazes e evitam a realização das tarefas académicas, levando ao seu atraso. Estes hábitos podem, por sua vez, afetar o próprio sentido de auto-eficácia. Neste sentido, Wittmaier (1972) aconselha um acompanhamento a estes estudantes, com o intuito de modificar os comportamentos e pensamentos ansiosos, juntamente com um aconselhamento de hábitos de estudo mais eficazes. Conclusões semelhantes foram mais recentemente corroboradas pela investigação sobre os hábitos e crenças de estudo em estudantes universitários (Yan et al., 2014).

Quanto às estratégias de estudo, a pesquisa sobre qual a melhor estratégia a usar, pelo(a)s estudantes e não estudantes, para memorizar ou estudar alguma informação, decorre há mais de 100 anos, continuando, ainda hoje, a ser alvo de pesquisa. O(a)s psicólogo(a)s investigam, criam, melhoram e avaliam a eficácia das estratégias já existentes, com o objetivo de informar docentes e estudantes sobre quais as estratégias mais eficazes para a aprendizagem (Dunlosky et al., 2013).

Na aprendizagem, a memória intervém no processamento da informação, que inclui as etapas de registo, retenção e recuperação da informação (Swanson & Alloway, 2012). A etapa de registo da informação corresponde à respetiva codificação. Os processos mais relevantes nesta fase são os processos percetivos e atencionais, pois contribuem para a perceção do tipo e da qualidade da informação que está a ser registada (Oliveira, 2016). Na etapa seguinte, de retenção, a informação é ativamente processada na memória de trabalho. A memória de trabalho consiste num sistema multicomponencial onde é gerida e retida a informação, de forma limitada e temporária, durante a realização de atividades cognitivas complexas, como é o caso da aprendizagem de nova informação. Uma vez processada, a informação é transferida e armazenada na memória a longo prazo, onde estará pronta a ser recuperada quando necessário (cf. Baddeley & Hitch, 1974, Baddeley, 2014 citado por Oliveira, 2016). Para ocorrer aprendizagem, além destas etapas de processamento da informação, é necessário ter em atenção a vontade, a capacidade e a motivação do(a) estudante, assim como o meio em que se encontra (Hattie & Donoghue, 2016).

Quanto às estratégias de aprendizagem, estas dividem-se em três tipos: as estratégias motivacionais, metacognitivas e cognitivas. As estratégias motivacionais têm como objetivo aumentar a motivação para a ocorrência de aprendizagem, e incluem dimensões como a autoeficácia. Já as estratégias metacognitivas permitem controlar o processo de aprendizagem, como é o caso do planeamento (Boekaerts, 1997 citado por Hattie & Donoghue, 2016). Por fim, as estratégias cognitivas (de memória), que são o alvo do presente estudo, e que apresentam maior evidência de eficácia para a aprendizagem, incluem: a prática da recuperação, relembrar a informação sem o auxílio dos apontamentos, enquanto estuda (Roediger & McDermott, 2018); a elaboração, questionar e explicar como e porque é que as coisas funcionam e seguem determinada forma; a prática distribuída, distribuir as tarefas de estudo no tempo; a prática intercalada, intercalar o estudo entre diferentes temas e materiais em uma única sessão de estudo (Dunlosky et al., 2013; Weinstein et al., 2018); os exemplos concretos, estudar princípios abstratos e criar exemplos para os mesmos; e a dupla codificação, como combinar informação verbal e visual coerente entre si (Weinstein et al., 2018). Alguns exemplos da aplicação deste conjunto de estratégias, de natureza mnésica, consistem na: autoexplicação, perceber como as informações obtidas mais recentemente se conectam com as já conhecidas ou explicar as etapas que se devem realizar para se resolver a questão colocada; autoavaliação através, por exemplo, da resposta a testes sobre a informação aprendida ou mnemónica das palavras-chave, isto é, usar palavras-chave e imagens mentais para representar a informação (Dunlosky et al., 2013).

No que concerne às estratégias de memória mais utilizadas pelo(a)s estudantes, a literatura aponta: a releitura, que consiste em ler diversas vezes os materiais de estudo; o sublinhado, que tem como objetivo demarcar as partes mais importantes e que se deve prestar mais atenção durante a leitura; o resumo, que se baseia em escrever as partes mais importantes a serem aprendidas (Dunlosky et al., 2013; Miyatsu et al., 2018); realizar anotações durante as aulas e durante o estudo; e usar cartões de memória *flash*, utilizados como forma de testar o conhecimento que já possuem sobre determinado assunto. Destas estratégias, a que apresenta maior evidência científica é a utilização de cartões de memória *flash*, pois consiste numa forma de autoteste (um método de prática da recuperação) com o objetivo de testar o conhecimento já obtido e o que pode ser melhorado. No que tange às restantes estratégias, a literatura mostra que não são as mais eficazes para a retenção e aprendizagem da informação (Miyatsu et al., 2018).

Estudos mostram que estudantes que têm o conhecimento de estratégias mais eficazes, como o exemplo da prática distribuída não colocam em prática se a avaliação for um teste de escolha múltipla, se considerarem que a matéria é fácil ou se tiverem muitas tarefas para realizar (Susser & McCabe, 2013 citado por Yan & Bjork, 2014). Além da qualidade das estratégias utilizadas pelo(a)s estudantes, o tempo despendido no estudo e na utilização da estratégia também tem influência na quantidade e qualidade da informação que será aprendida. A literatura mostra que estudantes que realizam o estudo mais perto da data do teste e que não planeiam e organizam o seu tempo de estudo apresentam pior qualidade de estudo e, conseqüentemente, baixo rendimento académico (Hartwig & Dunlosky, 2011).

Kornell e Bjork (2007), referiram também que a decisão de que estratégia utilizar está mais relacionado com o tempo que têm para estudar ou para realizar a tarefa e não sobre a qualidade de armazenamento a longo prazo da matéria, sendo que tendem a não recuperar através da memória a matéria que acham que aprenderam ou voltar ao material quando terminam, quer os momentos de avaliação, quer o curso (citado por Yan & Bjork, 2014).

Uma outra razão pela qual o(a)s estudantes não utilizam as estratégias de aprendizagem mais eficazes deve-se há falta de conhecimento do(a)s docentes sobre quais as melhores estratégias, que não tendo este conhecimento, não o transmitem, desde cedo, aos(às) estudantes. O facto de existir uma variedade muito grande de tecnologias e estratégias disponíveis torna difícil a tarefa do(a)s docentes e estudantes selecionarem as mais importantes e mais eficazes (Dunlosky et al., 2013). Além da desinformação por parte do(a)s docentes e estudantes, em Portugal, existe uma acentuada escassez de estudos sobre as estratégias de aprendizagem utilizadas pelo(a)s estudantes universitário(a)s. Não havendo esta informação, desconhece-se se o(a)s estudantes universitário(a)s, em Portugal, utilizam as estratégias de memória com maior evidência de eficácia para a aprendizagem ou, pelo contrário, se utilizam maioritariamente estratégias que não apresentam validade científica.

A tendência de não utilizar as estratégias de memória adequadas para a aprendizagem é apontada por estudos congêneres realizados em outros países (Miyatsu et al., 2018; Moreheada et al., 2019). O único estudo encontrado e que tem como alvo a população universitária portuguesa é referente ao uso de tecnologias para a leitura da matéria em estudo, em comparação com a preferência da utilização da impressão (Terra,

2015). Quanto à relação entre a ansiedade aos testes e as estratégias de estudo utilizadas pelo(a)s estudantes universitário(a)s não foram encontrados estudos, no entanto foi encontrado um estudo que aborda, de forma limitada, esta temática sendo a população alvo estudantes do 2º e 3º ciclo de escolaridade, em Portugal. Este estudo refere que estudantes mais ansiosos na hora de realizar os testes demonstram dificuldades na autorregulação, ou seja, sentem mais dificuldade na hora de estabelecer objetivos e na hora de selecionar as estratégias de estudo mais eficazes para a tarefa (Rosário et al., 2004).

Objetivos do Estudo

Face ao conhecimento disponível neste âmbito, e à necessidade do respetivo aprofundamento, com o presente estudo pretende-se perceber o efeito moderador do uso das estratégias de memória na interação entre as variáveis *ansiedade-traço* e *ansiedade de realização*. Entre outros objetivos específicos, pretende-se: perceber que estratégias de memória os estudantes universitários utilizam para estudar; quais as razões que motivam o uso dessas estratégias; qual a validade científica das estratégias mais utilizadas; qual a relação entre o uso dessas estratégias, por um lado, e a ansiedade de realização em momentos de avaliação, por outro; e ainda qual o papel do uso das estratégias de memória na moderação da relação entre a ansiedade traço e a ansiedade de realização.

Método

Amostra

De forma a cumprir os objetivos apresentados, foi realizada uma investigação quantitativa e transversal. A amostra em estudo é constituída por estudantes universitários, que frequentam a licenciatura, mestrado/mestrado integrado e curso técnico superior profissional, em instituições de ensino portuguesas do continente e ilhas. Os critérios de exclusão selecionados foram o preenchimento incompleto ou incorreto dos instrumentos.

A amostra é constituída por 276 participantes, com idades compreendidas entre os 18 e 61 anos ($M=24.51$, $DP= 7.828$). 226 participantes identificaram-se com o sexo feminino (81.9%), apresentando uma média de 23.9 anos ($DP= 7.284$), e 50

participantes identificaram-se com o sexo masculino (18.1%), apresentando uma média de 27.3 anos ($DP= 9.526$).).

No que concerne ao distrito onde se localiza a instituição de ensino, 83 participantes estudam no distrito de Coimbra (30.1 %); 50 no distrito do Porto (18.1%); 36 no distrito de Castelo Branco (13.0%); 35 na Região Autónoma dos Açores (12.7%); 25 no distrito de Aveiro (9.1%); 25 em Évora (9.1%); 8 no distrito de Lisboa (2.9%); 4 no distrito de Braga (1.4%); 4 no distrito de Leiria (1.4%); 2 no distrito de Vila Real (0.7%); 4 no distrito de Viseu (0.7%); 1 no distrito de Bragança (0.4%) e 1 no distrito de faro (0.4%)., sendo que 51 participantes estudam numa instituição de ensino superior privada (18.5%) e 225 numa instituição pública (81.5%).

Quanto ao grau do curso que frequentam, 177 participantes frequentam licenciatura (64.1%); 82 frequentam mestrado (29.7%); 13 frequentam mestrado integrado (4.7%) e 4 frequentam um curso técnico superior profissional (2.4%).

Instrumentos

Questionário sociodemográfico- Inclui questões sobre informação de natureza sociodemográfica e do rendimento académico, nomeadamente: a idade, sexo, género e nacionalidade dos/as participantes; distrito da universidade que frequentam e tipo de instituição (privada ou pública); curso, grau e ano que frequentam; a média das classificações do último ano letivo e o número de unidades curriculares em atraso. As questões variam entre questões abertas de resposta curta e múltipla escolha.

Questionário sobre conhecimento e uso de Estratégias de Estudo- Este questionário foi desenvolvido a partir da revisão da literatura (Kornell & Bjork, 2007; Yan et al., 2014), com o intuito de criar um questionário que recolhesse informação sobre as estratégias de estudo que os estudantes mais utilizam e a qualidade científica dessas mesmas estratégias, de forma a responder a um dos objetivos da investigação, relativo à qualidade das estratégias de estudo utilizadas pelos estudantes universitários. A criação de um questionário foi necessária devido há inexistência de questionários padronizados (nacionais e internacionais) sobre o conhecimento e uso de estratégias de aprendizagens baseadas na evidência.

O questionário apresenta questões sobre a utilização das estratégias de estudo; o conhecimento das estratégias apresentadas; a frequência com que utiliza cada estratégia;

a razão pela qual estuda da forma que o faz, qual a frequência do estudo e o tipo de avaliação escrita a que foi sujeita a disciplina (escolha múltipla, desenvolvimento, trabalho). Para responder a todas as perguntas, foi pedido, inicialmente, ao participante para selecionar uma disciplina escolar que refletisse o seu método de estudo mais frequente. O questionário é composto por 15 perguntas, sendo duas questões de escala tipo *Likert* (1-Nunca; 2- Pouco Frequentemente; 3-Frequentemente; 4- Sempre); seis de escolha múltipla e oito de resposta breve. Depois de terminada a elaboração do questionário foi realizado um estudo piloto (5 participantes) com o intuito de perceber o tempo de resposta ao mesmo (10 minutos) e a clareza da informação para os/as participantes. Para a realização da análise e redação dos resultados, foram utilizadas somente as questões relativas ao uso das estratégias de estudo.

Reação aos testes (RT) -O RT é um instrumento de avaliação da ansiedade-estado perante situações de avaliação escolar, desenvolvido por Sarason (1984) e adaptado à população portuguesa por Baptista et al., (1988). O mesmo é composto por 34 itens divididos em 4 categorias, nomeadamente, *tensão* (9 itens); *preocupação* (9 itens); *pensamentos irrelevantes* (9 itens) e *sintomas somáticos* (7 itens). A resposta é realizada através de uma escala tipo *Likert* (1-Nada Típico; 2-Pouco Típico; 3-Típico; 4-Muito Típico). A cotação do instrumento pode ser realizada de duas formas, realizando o somatório de todas as questões e/ou realizar o somatório de cada categoria.Quanto à qualidade psicométrica do instrumento, o RT apresenta correlações no teste-reteste que variam entre o 0.72 e 0.91. e um valor de consistência interna correspondente a um alfa de Cronbach de .78.

Inventario de Estado-Traço de Ansiedade (STAI Forma Y) (Spielberger et al., 1970 adaptado por Silva & Spielberger, 2007) -O STAI Y é um questionário de 40 itens, dividido em 2 subescalas da ansiedade, o “Estado”, que consiste em avaliar como o indivíduo se sente num determinado momento, e o “Traço” que avalia como o mesmo se sente geralmente. Os itens consistem em afirmações sobre como o participante se sente numa determinada situação e questões gerais da forma como se sente no dia-a-dia. A resposta aos itens é realizada através de uma escala tipo *Likert* (1- Quase Nunca; 2- Algumas Vezes; 3 Frequentemente; 4- Quase Sempre), que permite a classificação individual da ansiedade-estado e da ansiedade-traço e/ou a cotação global do questionário. O STAI Forma Y-2 pode ser respondido pela população de ambos os sexos, a partir do 10º ano de escolaridade ou com idade que corresponda a este ano (16

anos). A cotação é realizada através da soma dos itens, sendo a pontuação máxima de 80 pontos e a mínima de 20. Relativamente às qualidades psicométricas, o inventário apresenta valores adequados de consistência interna ($\alpha=.87$), uma correlação moderada no que diz respeito à ansiedade-estado ($r=.59$) e uma correlação forte na ansiedade-traço ($r=.80$) (Pereira, 2008), no que diz respeito à análise fatorial. Para a presente investigação administrou-se a subescala relativa à ansiedade-traço.

Procedimentos

Para a realização da investigação, o projeto da presente investigação foi submetido à Comissão de Ética e Deontologia para a Investigação Científica (CEDIC) da Universidade Lusófona do Porto e aprovado pela mesma. Para efeitos de informação adicional às universidades, foi pedido o parecer positivo ao Encarregado da Proteção de Dados da Universidade Lusófona do Porto quanto ao cumprimento das normas que garantem a proteção de dados.

Depois de obtidas as autorizações para o estudo, foi realizado um levantamento de contactos das instituições de ensino superior públicas e privadas, em Portugal continental e nas ilhas. Os contactos foram dirigidos às reitorias, gabinetes de divulgação e secretarias das universidades, através do *email*, bem como às associações e núcleos de estudantes das instituições e dos cursos de Psicologia, através das redes sociais (*Facebook* e *Instagram*), com o objetivo de pedir a colaboração na divulgação da investigação entre os seus estudantes.

Devido à falta de respostas ao *email* de divulgação por parte de algumas instituições, a mesma foi realizada em diferentes etapas, sendo a primeira através do email das instituições, de seguida através do *email* das associações e núcleos de estudantes e, como última opção, através das redes sociais das referidas associações e núcleos.

Quanto aos cuidados éticos, o presente estudo foi aprovado pela Comissão de Ética e Deontologia para a Investigação Científica (CEDIC), da Faculdade de Psicologia, Educação e Desporto da Universidade Lusófona – Centro Universitário do Porto. Foram tidos em conta os princípios estabelecidos pelo Código Deontológico: o princípio geral da beneficência e não- maleficência, que tem o objetivo de promover e proteger os interesses do(a) participante e colocar o seu bem-estar em primeiro lugar; e o princípio geral da responsabilidade social, com o intuito de produzir e comunicar os

resultados validados cientificamente e transmitir a informação que traga melhorias no bem-estar da população (OPP, 2016).

No que se refere à investigação, foi tido em atenção o princípio específico “7. Investigação”, recorrendo, ao ponto “7.3. Participação Voluntária”, pois o(a)s participantes não foram obrigado(a)s ou manipulado(a)s a participar no estudo, sendo para esse efeito, fornecido o consentimento informado (OPP, 2016) que incluía os objetivos e condições da investigação. Como a recolha dos dados foi *online*, esteve presente uma opção eletrónica para efeitos de manifestação de consentimento, sendo obrigatório a confirmação do mesmo.

Outro princípio corresponde ao “7.4. Participação Informada”, que se refere ao fornecimento de informações suficientes sobre a investigação aos(às) participantes, antes da sua participação, para que possam tomar uma decisão informada quanto aos riscos e benefícios da sua participação (OPP, 2016), estando este esclarecimento presente no consentimento.

O seguinte princípio é o “7.6. Anonimato e confidencialidade de dados recolhidos”, só foram recolhidos dados pessoais que são estritamente necessários para a investigação (OPP, 2016). Depois de recolhidos, os mesmos foram mantidos em confidencialidade. Além disto, não foi recolhido o IP do computador do(a) participante. Relativamente ao armazenamento dos dados, para o seu acesso, o mesmo permanecerá durante 5 anos em suporte físico, protegido por *password* apenas acessível à equipa de investigação

Por último, acautelou-se igualmente o princípio de “Esclarecimento pós-investigação”, que refere que deverá ser oferecido ao(à) participante a possibilidade de conseguir mais informações sobre os objetivos do estudo, os resultados e conclusões conseguidas com a investigação (OPP, 2016). Assim, foram fornecidos os contactos da equipa de investigação para o caso de o(a)s participantes desejarem obter algum esclarecimento ou os resultados globais do estudo.

A recolha decorreu *online* para viabilizar a divulgação e recolha de dados junto do maior número possível de instituições do ensino superior de Portugal continental e ilhas. Para efeitos de aplicação/administração do questionário, foi utilizada a plataforma *Google Forms*® (Google Corp, 2018) e acautelados os cuidados necessários à ausência de registo do IP.

Após a realização da recolha de dados procedeu-se à análise dos resultados e à sua discussão.

Análise de Dados

O tratamento estatístico dos dados foi efetuado através do software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences – versão 28.0) (IBM Corp., 2013).

De forma a perceber que estratégias de memória os estudantes universitários utilizam para estudar e qual a validade científica das estratégias mais utilizadas foram realizadas análises descritivas. Para responder ao objetivo sobre as razões que motivam o uso dessas estratégias foi utilizada uma análise qualitativa, com recurso aos artigos científico recolhidos.

Com o intuito de responder ao objetivo sobre a relação entre o uso das estratégias, por um lado, e a ansiedade de realização em momentos de avaliação, por outro, foram realizadas correlações através do teste paramétrico de Pearson, considerando a classificação da força das associações como: de 0 a 0.3 como muito baixa, 0.3 a 0.5 como fraca, 0.5 a 0.7 como moderada, 0.7 a 0.9 como forte e superior a 0.9 como muito forte (Pestana & Gageiro, 2008). As medidas de tamanho do efeito foram interpretadas através da classificação de Cohen, que considera valores de *eta quadrado parcial* entre .01 e .06 como baixos, entre .07 e .13 como médios, e a partir de .14 como elevados (Cohen, 1988). Para a realização das análises de regressão linear foram tidos em consideração os pressupostos de multicolinearidade, homocedasticidade e normalidade (Field, 2009).

Por fim, para responder ao último objetivo do estudo correspondente ao papel do uso das estratégias de memória na moderação da relação entre a ansiedade traço e a ansiedade de realização, foi realizada uma análise de moderação.

Resultados

1.Frequência de uso, validade científica e razões das estratégias de estudo preferenciais

1.1 Estratégias de estudo mais utilizadas

De forma a perceber quais as estratégias de estudo mais utilizadas pelo(a)s estudantes universitário(a)s foi realizada uma análise de frequência. Esta análise foi

realizada tendo em conta que os(as) estudantes se pronunciaram em relação a todas as estratégias e não de uma forma mutuamente exclusiva e, por essa razão, o somatório das percentagens não corresponde a 100%. Com esta análise foi possível perceber que 92.8% (256) dos estudantes utilizam sempre ou frequentemente a estratégia de estudo “sublinhar ou realçar ao ler”, 84.8% (234) dos participantes realizam anotações durante as aulas; e 84.0% (232) indicam “ler diversas vezes os materiais de estudo”, correspondendo aos valores mais elevados de respostas nas opções “Sempre” e “Frequentemente”. É necessário dar um especial destaque a algumas respostas “Sempre” devido à sua elevada percentagem de respostas, nomeadamente 61.6% (170) dos participantes realizam sempre anotações durante o estudo; e 64.9% (179) sublinha ou realça ao ler.

Ler diversas vezes os materiais de estudo e sublinhar ou realçar ao ler são consideradas estratégias de estudo ineficazes. As estratégias de realizar anotações durante o estudo e durante as aulas correspondem a estratégias com uma eficácia moderada, uma vez que depende da forma como as anotações são realizadas e utilizadas posteriormente, representando uma estratégia a ser utilizada de forma a complementar o estudo e não de forma isolada (Dunlosky et al., 2013).

Tabela 1. Frequência de respostas “Frequentemente” e “Sempre”

Estratégia	Frequência	Percentagem (%)
Distribuir tarefas de estudo no tempo	177	64.2
Recordar informação sem o auxílio dos apontamentos, enquanto estuda	167	60.5
Questionar e explicar o “como” e “porquê” da informação	201	72.9
Criar exemplos para os conceitos mais abstratos	195	70.6
Combinar palavras com imagens	165	59.8
Ler diversas vezes os materiais de estudo	232	84.0
Perceber de que forma informações novas se relacionam com informações já conhecidas	221	80.0
Explicar as etapas que se devem realizar para se resolver a questão colocada	209	75.7

Responder a testes sobre a informação aprendida	174	63.0
Utilizar palavras-chave para representar a informação	166	60.2
Fazer resumos	204	73.9
Fazer anotações durante as aulas	234	84.8
Fazer anotações durante o estudo	230	83.4
Utilizar “ <i>Flashcards</i> ”	32	11.6
Fazer diagramas, gráficos ou imagens	108	39.1
Estudar um tópico de cada vez	228	82.6
Alternar entre diferentes tópicos da mesma disciplina na mesma sessão de estudo	119	43.1
Sublinhar ou realçar ao ler	256	92.8
Responder a testes ou fichas criadas por si ou por outros	169	61.2

Quanto às estratégias de estudo “Nunca” e “Pouco frequentemente” utilizadas pelos estudantes, as estratégias evidenciadas foram a utilização de “*flashcards*”, com 244 respostas (88.4%) e a realização de diagramas, gráficos ou imagens, com 168 respostas (60.9%). A estratégia de utilizar “*flashcards*” corresponde a uma estratégia com validade científica e a realização de diagramas, gráficos ou imagens corresponde a uma estratégia moderada que deve ser complementada com outras estratégias de estudo (Dunlosky et al., 2013).

Tabela 2. Frequência de respostas “Pouco frequentemente” e “Nunca”

Estratégia	Frequência	Percentagem (%)
Distribuir tarefas de estudo no tempo	99	35.8
Recordar informação sem o auxílio dos apontamentos, enquanto estuda	109	39.5
Questionar e explicar o “como” e “porquê” da informação	75	27.2
Criar exemplos para os conceitos mais abstratos	81	29.3
Combinar palavras com imagens	111	40.2
Ler diversas vezes os materiais de estudo	44	16.0
Perceber de que forma informações novas se	55	19.9

relacionam com informações já conhecidas

Explicar as etapas que se devem realizar para se resolver a questão colocada	67	24.2
Responder a testes sobre a informação aprendida	102	37.0
Utilizar palavras-chave para representar a informação	110	39.8
Fazer resumos	72	26.1
Fazer anotações durante as aulas	42	15.3
Fazer anotações durante o estudo	46	16.7
Utilizar “Flashcards”	244	88.4
Fazer diagramas, gráficos ou imagens	168	60.9
Estudar um tópico de cada vez	48	17.4
Alternar entre diferentes tópicos da mesma disciplina na mesma sessão de estudo	157	56.9
Sublinhar ou realçar ao ler	20	7.2
Responder a testes ou fichas criadas por si ou por outros	107	38.8

1.2. Razões para a utilização das estratégias indicadas como preferenciais

Relativamente à razão pela qual os(as) estudantes utilizam as estratégias da sua eleição, 64.2% (177) dos(as) participantes referiram que desenvolveram o seu próprio método de estudo, 29.0% (80) referem que sempre estudaram da mesma forma e 4.4% (12) seleccionaram a opção “alguém lhe ensinou”. Nesta questão foi dada a possibilidade de acrescentar outras razões às apresentadas. No entanto, o número de respostas foi residual e correspondente às respostas “é a forma que melhor aprendo” ($n=2$; 0.8%), “devido ao tempo disponível, que é reduzido” ($n=2$; 0.8%), “método de avaliação e o conteúdo da disciplina assim o exigiram” ($n=1$; 0.4%) e “único método em que consigo estudar” ($n=1$; 0.4%).

2. Tipo de estratégias utilizadas e ansiedade de realização nos testes

Para explorar o efeito do uso de estratégias de estudo utilizadas na ansiedade aos testes, procedeu-se a uma análise de regressão. O primeiro passo consistiu em testar as correlações simples entre os preditores e a variável predita. Este pressuposto foi cumprido em algumas das estratégias, nomeadamente na estratégia “ler diversas vezes

os materiais de estudo” ($r=.164$; $p=.006$), na estratégia “fazer resumos” ($r=.137$; $p=0.35$) e na estratégia “alternar entre diversos tópicos da mesma disciplina na mesma sessão de estudo” ($r=.204$; $p<.001$).

De seguida, testou-se a ausência de multicolineariedade, pressuposto que se cumpriu atendendo aos valores de correlação inferiores a .80/- .80 entre os preditores. Relativamente ao tamanho da amostra, este pressuposto também se encontra cumprido, uma vez que o n é de 276 participantes e seriam exigidos um mínimo de 45 (15 participantes por cada preditor).

Tabela 3. Correlações das Variáveis

Variável	1	2	3
1.Ansiedade de Realização			
2.Ler diversas vezes os materiais de estudo	.164**		
3.Fazer resumos	.137*	.362***	
4.Alternar entre diversos tópicos da mesma disciplina na mesma sessão de estudo	.204***	-.001	.074

Nota: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

Procedeu-se a uma análise de regressão linear múltipla para testar o efeito preditor das estratégias “ler diversas vezes os materiais de estudo”, “fazer resumos” e “alternar entre diversos tópicos da mesma disciplina na mesma sessão de estudo” na ansiedade aos testes (Tabela 4). A análise de regressão foi estatisticamente significativa e explicou 7.2% de variância, $F(3,272) = 6.99$, $p<.001$.

Somente dois preditores foram estatisticamente significativos, nomeadamente “ler diversas vezes os materiais de estudo” $\beta=.142$, $t=2.264$, $p=.024$, 95% CI [0.511, 7.318] e “alternar entre diversos tópicos da mesma disciplina na mesma sessão de estudo” $\beta=.199$, $t=3.401$, $p<.001$, 95% CI [1.911, 7.166].

Os preditores são positivos, logo níveis elevados nas presentes estratégias de estudo são preditores de níveis elevados de ansiedade aos testes. O tamanho do efeito deste modelo é grande $f^2 = 2.57$.

Tabela 4. Análise de Regressão Linear Múltipla do efeito das variáveis na ansiedade aos testes

Modelo	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>F</i> (3,272)	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>t</i>	95% CI	<i>f</i> ²
	.268	.072	6.99					2.57
Ler diversas vezes os materiais de estudo				3.915	.142	2.264*	[.511, 7.318]	
Fazer resumos				1.277	.061	.967	[-1.324, 3.879]	
Alternar entre diversos tópicos da mesma disciplina				4.539	.199	3.401***	[1.911, 7.166]	

Nota: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

3. Influência da ansiedade-traço na ansiedade de realização considerando o tipo de estratégia de estudo utilizada

Para finalizar, testou-se o efeito moderador das estratégias de estudo “sublinhar” e “autoteste” na relação entre a ansiedade-traço (medida pelo resultado na subescala STAIY2), a ansiedade aos testes (medida pela escala RT). As estratégias foram selecionadas com base num duplo critério: a preferência dos(as) estudantes e a validação científica da eficácia das estratégias. Neste sentido, “sublinhar” corresponde à estratégia mais utilizada pelos(as) estudantes (92.8%), apesar de não apresentar eficácia à luz da evidência científica. Já a estratégia “autoteste”, a partir da criação de exercícios e respondendo aos mesmos, ocupa um lugar intermédio (61.2%) na frequência de utilização pelos(as) estudantes, mas corresponde uma das estratégias com maior eficácia empiricamente validada.

Tabela 5. Correlações das Variáveis

Variável	1	2	3
1.Sublinhar			
2.Autoteste	.052		
3.Ansiedade de Realização	.059	.050	

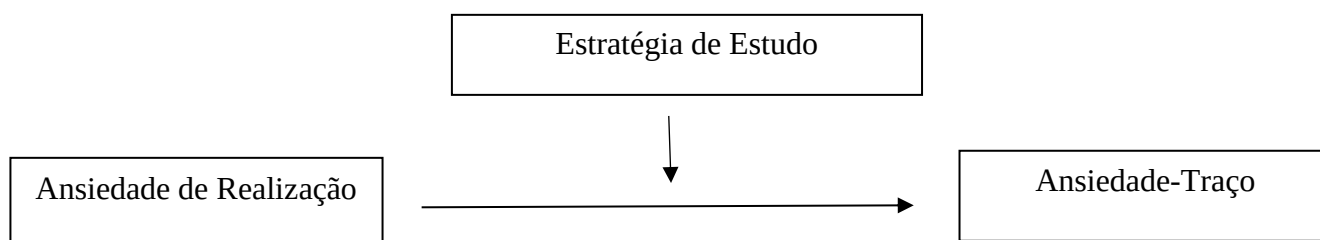
4. Ansiedade-traço	.120*	.126*	.382**
--------------------	-------	-------	--------

Nota: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

De modo a analisar o efeito moderador das estratégias de estudo (sublinhar e autoteste) na relação entre a ansiedade-traço e a ansiedade de realização, foi testado o diagrama conceptual de moderação apresentado na Figura 1.

Figura 1

Diagrama Conceptual de Moderação



De forma a facilitar a obtenção de uma análise clara e mais correta, a análise de moderação foi testada em dois modelos separados, um por cada uma das variáveis moderadoras (estratégias de estudo). Assim, os resultados mostraram que o modelo que contém o “autoteste” como moderador é estatisticamente significativo, com valores de $p < .05$, sendo que 12.3% da variância da ansiedade (traço e realização) é explicada pela utilização da estratégia de estudo autoteste.

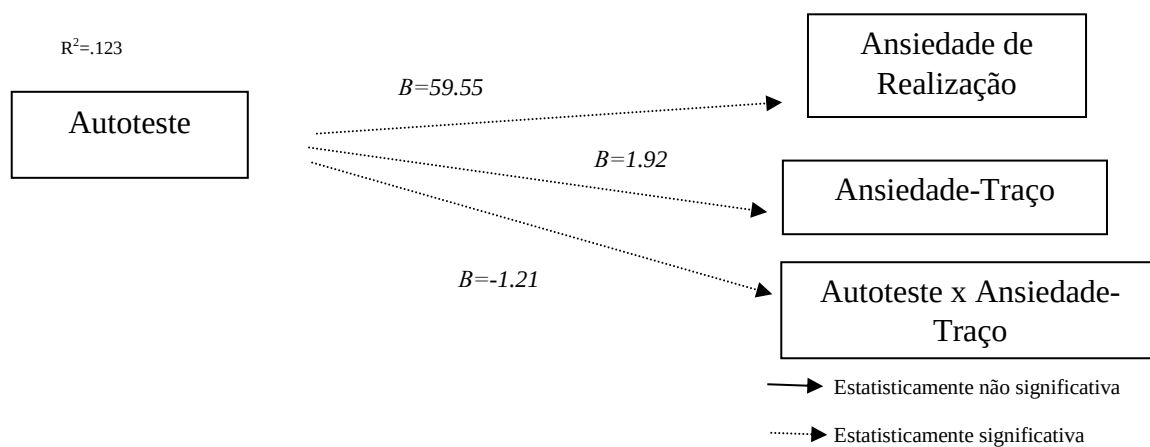
No caso da estratégia “sublinhar” como moderador nenhuma das relações entre variáveis revelou ser estatisticamente significativa, ansiedade-traço e ansiedade de realização ($\beta = 0.98$, $SE = 0.70$, $p = .17$, 95% CI [-0.41, 2.36]), ansiedade de realização e estratégia de estudo “sublinhar” ($\beta = 6.10$, $SE = 36.12$, $p = .87$, 95% CI [-65.01, 77.22]) e a interação entre a variável independente (ansiedade de realização), dependente (ansiedade-traço) e o moderador (sublinhar) ($\beta = -.005$; $SE = .73$ $p = 1.00$, 95% CI [-1.43, 1.44]). Este resultado demonstra que não existe uma relação entre a estratégia de estudo “sublinhar” e a ansiedade (traço e de realização).

Relativamente à estratégia “autoteste” como moderador, todas as interações são estatisticamente significativas, a ansiedade de realização e ansiedade-traço ($\beta = 1.92$, $SE = 0.38$, $p = .000$, 95% CI [1.18, 2.67]), ansiedade de realização e “autoteste” ($\beta = 59.55$, $SE = 21.31$, $p = .005$, 95% CI [17.60, 101.51]) e a interação entre a variável independente

(ansiedade de realização), dependente (ansiedade-traço) e o moderador (autoteste) ($\beta = -1.21$, $SE = 0.43$, $p = .005$, 95% CI [-2.06, -0.36]). Com estes resultados é possível perceber que a utilização da estratégia de estudo “autoteste” diminui os níveis de ansiedade-traço, ou seja, do dia-a-dia, e diminui os níveis de ansiedade perante uma situação de avaliação escolar (ansiedade de realização).

Figura 2

Modelo estatístico de moderação para estratégia de estudo “autoteste”



Discussão

Com a análise dos resultados, é possível perceber que as estratégias de estudo mais utilizadas pela amostra não correspondem às estratégias mais adequadas para estudar, considerando a evidência científica disponível. Com efeito, a investigação mostra que estratégias como fazer resumos e sublinhar ou realçar ao ler apresentam uma baixa eficácia (Dunlosky et al., 2013), apesar de se encontrarem entre as mais populares e utilizadas pelos(as) estudantes (Miyatsu et al., 2018). A estratégia de tirar anotações durante o estudo apresenta uma eficácia moderada (Dunlosky et al., 2013), uma vez que depende da forma como as anotações são realizadas e utilizadas posteriormente, representando uma estratégia a ser utilizada de forma a complementar o estudo e não de forma isolada. Em sentido oposto, entre as estratégias que os estudantes pouco utilizam destacam-se o recurso aos “*flashcards*” (cartões de memória), que corresponde a uma estratégia adequada para o estudo e armazenamento, a longo prazo, da informação. A estratégia de realizar diagramas, gráfico ou imagens corresponde também a uma estratégia moderada, devendo ser complementada com outras. Estes resultados vão ao encontro de investigações realizadas noutros países, que mostram que os estudantes

universitários não utilizam as estratégias de estudo mais adequadas e que lhes podem proporcionar uma maior retenção e aprendizagem da informação a longo prazo (Dunlosky et al., 2013; Miyatsu et al., 2018; Hattie & Donoghue, 2016; Hartwig & Dunlosky, 2012).

No que diz respeito aos motivos para a utilização das estratégias em causa, 64.2% dos/as estudantes reportaram ter estudado sempre da mesma forma, seguindo-se, em menor número, a indicação de razões como a falta de tempo para recorrer a outras formas de estudo; e ter aprendido essa forma de estudo com os pais, professores ou explicadores. Segundo Kornell e Bjork (2007), o critério utilizado para a seleção das estratégias de estudo está relacionado com o tempo disponível e não com a qualidade com que a informação vai ser armazenada (aprendida) a longo prazo. Também Dunlosky et al., (2013) referem, no seu estudo, que existe uma desinformação por parte do(a)s professores sobre as estratégias de estudo mais eficazes e que melhor se adequam, o que também parece ser corroborado pela da presente investigação.

No que concerne à relação entre as estratégias de estudo mais utilizadas e a ansiedade de realização nos testes, duas estratégias mostraram ser preditores positivos desta ansiedade, nomeadamente “alternar entre diversos tópicos da mesma disciplina na mesma sessão de estudo” e “ler diversas vezes os materiais de estudo”. Isto demonstra que estudantes que utilizam estas estratégias como método de estudo tendem a sentir maior ansiedade da realização das provas de avaliação, prejudicando o individuo devido a percecionar a tarefa como difícil; vendo-se como incapaz para realizar a tarefa; e/ou através da antecipação do fracasso (Spielberger et al., 1978; Silva, 2003). Conforme esperado, o impacto da utilização destas estratégias de estudo, apesar de limitado pela multifactorialidade da ansiedade de realização resulta de um conjunto diversificado de componentes, fisiológicas, emocionais e comportamentais e que contribuem para a explicação da resposta ansiogénica (Gibson, 2014).

De acordo com a literatura, outras estratégias frequentemente utilizadas para o estudo, como o resumo e o sublinhar, poderiam aumentar os níveis de ansiedade durante a realização da avaliação, por se tratar de estratégias com baixa eficácia. No entanto, os resultados não apontam nesse sentido. Uma hipótese de justificação para os níveis de ansiedade de realização não se associarem à utilização destas estratégias, prende-se ao facto de os(as) estudantes acreditarem que estas estratégias são as mais adequadas para o estudo, o que influencia a sua confiança nessas estratégias e a percepção de

autoeficácia no estudo, podendo assim contribuir para a ausência de impacto destas estratégias na ansiedade de realização (Moreheada et al., 2019).

Relativamente ao último objetivo desta investigação, os resultados mostraram que a estratégia de estudo “sublinhar” não modera a relação entre a ansiedade-traço e a ansiedade de realização, mas que a estratégia de estudo “autoteste” apresenta um papel moderador da interação entre estes tipos de ansiedade. No caso de a estratégia de estudo “sublinhar”, foi possível perceber que não existe uma influência da utilização desta estratégia nos níveis de ansiedade. No entanto, a utilização da estratégia de estudo “autoteste” tem uma influência nos níveis de ansiedade de realização e de ansiedade-traço.

Este é ambíguo, pois é expectável e vai ao encontro com resultados obtidos em investigações internacionais. Poderia esperar-se a obtenção de um resultado diferente com a utilização da estratégia “sublinhar”. Isto é, poderia esperar-se que a utilização desta estratégia, pela baixa eficácia que apresenta para uma aprendizagem duradoura, produzisse um aumento em ambos os níveis de ansiedade, o que não se verifica (Zeidner, 2007).

Relativamente à estratégia de autoteste, é plausível que a utilização de uma estratégia de estudo com elevada eficácia para aprendizagem se associe a uma diminuição do impacto da ansiedade-traço do/da estudante no momento de realização das provas de avaliação (ansiedade de realização).

Estes resultados corroboram os de outras investigações que apontam para a diminuição dos níveis de ansiedade com a utilização de estratégias de estudo eficazes como é o caso do auto-teste (Wittmaier 1972; Cunha & Paiva, 2012).

Apesar da fundamentação e cuidados empíricos considerados, a presente investigação apresenta algumas limitações. Primeiramente, o facto de ser um estudo transversal, o que não permite o acompanhamento contínuo do problema, sendo a solução a realização de um estudo longitudinal. A seguinte limitação corresponde ao facto de não existir uma igualdade de distribuição geográfica da amostra, existindo uma maior quantidade de respostas obtidas no distrito de Coimbra e Porto, o que poderá limitar a generalização dos dados obtidos, razão pela qual sugere, para estudos futuros, uma maior representatividade dos restantes distritos.

Implicações adicionais para investigações futuras poderão passar por considerar, a par da utilização, o conhecimento dos(as) estudantes quanto às estratégias de estudo que existem e a sua validade científica, bem como analisar o impacto do conhecimento e uso dessas estratégias na ansiedade e rendimento académico dos(as) estudantes.

Em forma de conclusão, a presente investigação contribui para a compreensão da ansiedade de realização de estudantes universitários e dos efeitos que sobre ela exercem a ansiedade-traço e alguns tipos de estratégias de estudo. Não existindo até ao momento, tanto quanto foi possível apurar, um estudo (nacional ou internacional) com estas características, estes contributos assumem particular pertinência e originalidade, com implicações conceptuais e empíricas para o conhecimento na área, e também com implicações práticas para a compreensão e intervenção clínica na ansiedade de realização em estudantes do ensino superior. Neste sentido, o conhecimento das estratégias tendencialmente utilizadas pelos(as) estudantes, a par do conhecimento do impacto moderador de determinadas estratégias na interação entre os níveis de ansiedade-traço e os níveis de ansiedade de realização, constituem uma mais-valia para a intervenção psicológica remediativa nos problemas de ansiedade aos testes. De igual modo, o conhecimento obtido constitui uma mais-valia para a intervenção promocional junto da população académica de discentes e docentes, no sentido de favorecer o conhecimento e uso de estratégias de aprendizagem eficazes, com potencial de promoção do sucesso académico dos(as) estudantes e de diminuição dos efeitos deletérios da ansiedade.

Referências Bibliográficas

- Associação Psiquiátrica Americana. (2013). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (5^a ed.). American Psychiatric Publishing
- Baptista, A., Soczka, L., & Pinto, A. (1989). Ansiedade dos exames: Aplicação de reacções aos testes (RT) a uma amostra da população portuguesa. *Psicologia*, 7(1), 39-49.
- Cunha, M., & Paiva, M. J. (2012). Text anxiety in adolescents: The role of self-criticism and acceptance and mindfulness skills. *The Spanish journal of psychology*, 15(2), 533-543. [10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n2.38864](https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n2.38864)
- Deffenbacher, J. L., & Hazaleus, S. L. (1985). Cognitive, emotional, and physiological components of test anxiety. *Cognitive therapy and Research*, 9(2), 169-180. <https://doi.org/10.1007/BF01204848>
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58. <https://doi.org/10.1177%2F1529100612453266>
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., and Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: attentional control theory. *Emotion* 7, 336-353. [10.1037/1528-3542.7.2.336](https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.2.336)
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Gibson, H. A. (2014, October). A conceptual view of test anxiety. In *Nursing Forum*, 49(4), 267-277. <https://doi.org/10.1111/nuf.12069>
- Hartwig, M. K., & Dunlosky, J. (2012). Study strategies of college students: Are self-testing and scheduling related to achievement?. *Psychonomic bulletin & review*, 19(1), 126-134. <https://doi.org/10.3758/s13423-011-0181-y>
- Hattie, J. A., & Donoghue, G. M. (2016). Learning strategies: A synthesis and conceptual model. *npj Science of Learning*, 1(1), 1-13. <https://doi.org/10.1038/npjscilearn.2016.13>

- Irons, C., Gilbert, P., Baldwin, M. W., Baccus, J. R., & Palmer, M. (2006). Parental recall, attachment relating and self-attacking/self-reassurance: Their relationship with depression. *British Journal of Clinical Psychology*, 45, 297–308.
<https://doi.org/10.1348/014466505X68230>
- Kornell, N., & Bjork, R. A. (2007). The promise and perils of self-regulated study. *Psychonomic bulletin & review*, 14(2), 219-224.
<https://doi.org/10.3758/BF03194055>
- Leal, P. C., Goes, T. C., da Silva, L. C. F., & Teixeira-Silva, F. (2017). Trait vs. state anxiety in different threatening situations. *Trends in psychiatry and psychotherapy*, 39, 147-157. <https://doi.org/10.1590/2237-6089-2016-0044>
- Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological reports*, 20(3), 975-978. <https://doi.org/10.2466/pr0.1967.20.3.975>
- Miyatsu, T., Nguyen, K., & McDaniel, M. A. (2018). Five popular study strategies: Their pitfalls and optimal implementations. *Perspectives on Psychological Science*, 13(3), 390-407. <https://doi.org/10.1177%2F1745691617710510>
- Morehead, K., Dunlosky, J., Rawson, K. A., Blasiman, R., & Hollis, R. B. (2019). Note-taking habits of 21st century college students: implications for student learning, memory, and achievement. *Memory*, 27(6), 807-819.
<https://doi.org/10.1080/09658211.2019.1569694>
- McDermott, K. B. (2018). Remembering what we learn. In *Cerebrum: The Dana forum on brain science*, v. 2018, 1-12.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6353106/>
- Oliveira, C. R. (2016). Aprendizagem e memória: Intersecções e implicações para a prática pedagógica. *Revista de Estudos Curriculares*, 7(1), 85-110.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (2016). *Código Deontológico*.
https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/web_cod_deontologico_pt_revisao_2016.pdf

- Paiva, M. J. A. F. A. (2009). *Ansiedade a exames no contexto do ensino secundário: O papel da ansiedade social, auto-criticismo e competências de mindfulness e aceitação* (Doctoral dissertation)
- Pereira, L. A. D. S. M. R. (2008). *Efeito de técnicas de relaxamento no estado e traço de ansiedade numa amostra de estudantes de ciências policiais e segurança interna* (Doctoral dissertation).
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para Ciências Sociais: A complementaridade do SPSS*. (5ª ed.). Edições Sílabo.
- Roediger III, H. L., & McDermott, K. B. (2018, July). Remembering what we learn. In *Cerebrum: The Dana forum on brain science* (Vol. 2018). Dana Foundation.
- Rosário, P., Soares, S., Núñez Perez, J. C., González-Pienda, J. A., & Simões, F. (2004). Ansiedade face aos testes e auto-regulação da aprendizagem: variáveis emocionais no aprender. <http://hdl.handle.net/1822/11861>
- Sarason, I. G. (1988). Anxiety, self-preoccupation and attention. *Anxiety research*, 1(1), 3-7. <https://doi.org/10.1080/10615808808248215>
- Silva, R. D. (2003). Inventário de estado-traço de ansiedade (S.T.A.I). In M., Gonçalves, R. M., Simões, S. L., Almeida, C. Machado (Coords.) *Avaliação Psicológica: Instrumentos validados para a População Portuguesa* (Vol.1, pp.45-63). Coimbra: Quarteto Editora.
- Silva, D. R., & Spielberger, C. D. (2007). Manual do inventário de estado-traço de ansiedade (STAI). *Mind Garden*, 62.
- Spielberger, C., Gonzalez, H., Taylor, C., Algaze, B., & Anton, W. (1978). Examination stress and test anxiety. In C. D. Spielberger & IG Sarason (Eds.), *Stress and anxiety* (Vol. 5, pp. 167-191).
- Spielberger, C. D., & Vagg, P. R. (1995). Test anxiety: A transactional process model. In C. D. Spielberger & P. R. Vagg (Eds.), *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment* (pp. 3–14). <https://psycnet.apa.org/record/1995-98317-001>
- Spielberger, C. D., & Weitz, H. (1964). Improving the academic performance of anxious college freshmen: A group-counseling approach to the prevention of

underachievement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 78(13), 1.
<https://doi.org/10.1037/h0093867>

Steinmayr, R., Crede, J., McElvany, N., & Wirthwein, L. (2016). Subjective well-being, test anxiety, academic achievement: Testing for reciprocal effects. *Frontiers in psychology*, 6, 1994.<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01994>

Swanson, H. L., & Alloway, T. P. (2012). *Working memory, learning, and academic achievement*. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C. B. McCormick, G. M. Sinatra, & J. Sweller (Eds.), *APA handbooks in psychology®. APA educational psychology handbook, Vol. 1. Theories, constructs, and critical issues* (p. 327–366). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13273-012>

Terra, A. L. (2015). Students' reading behavior: digital vs. print preferences in portuguese context. In *European Conference on Information Literacy* (pp. 436-445). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28197-1_44

Thomas, C. L., Cassady, J. C., & Heller, M. L. (2017). The influence of emotional intelligence, cognitive test anxiety, and coping strategies on undergraduate academic performance. *Learning and Individual Differences*, 55, 40-48.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.001>

Weinstein, Y., Madan, C. R., & Sumeracki, M. A. (2018). Teaching the science of learning. *Cognitive research: principles and implications*, 3(1), 1-17.
<https://doi.org/10.1186/s41235-017-0087-y>

Wittmaier, B. C. (1972). Test anxiety and study habits. *The Journal of Educational Research*, 65(8), 352-354. <https://doi.org/10.1080/00220671.1972.10884344>

Yan, V. X., Thai, K. P., & Bjork, R. A. (2014). Habits and beliefs that guide self-regulated learning: do they vary with mindset?. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 3(3), 140-152.
<https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2014.04.003>

Yang, C., Luo, L., Vadillo, M. A., Yu, R., & Shanks, D. R. (2021). Testing (quizzing) boosts classroom learning: A systematic and meta-analytic review. *Psychological Bulletin*. <https://doi.org/10.1037/bul0000309>

Zeidner, M. (2007). Test anxiety in educational contexts: Concepts, findings, and future directions. In *Emotion in education* (pp. 165-184). Academic Press.

<https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50011-3>

Anexos

Anexo1. Consentimento Informado

Questionário sobre as estratégias de estudo de Estudantes do Ensino Superior Português

Termo de Consentimento Informado

O presente estudo é realizado no âmbito de uma Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, da Universidade Lusófona do Porto. O principal objetivo é contribuir para o conhecimento das estratégias e meios de estudo dos/das estudantes do ensino superior.

O estudo destina-se a estudantes do ensino superior português, com IDADE IGUAL OU SUPERIOR A 18 ANOS, que frequentam Cursos Superiores Técnicos Profissionais, Licenciaturas, Mestrados ou Mestrados Integrados.

Ao longo do questionário ser-lhe-á solicitado que responda a um conjunto de questões sobre as suas estratégias de estudo. Solicitamos que responda a todas as questões da forma mais honesta possível. Estima-se que o preenchimento demore cerca de 15 minutos.

Não lhe serão solicitadas informações que permitam a sua identificação e as respostas serão analisadas em conjunto e não individualmente. Todos os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins de estudo e divulgação científica e serão armazenados num suporte físico de acesso exclusivo pela equipa de investigação durante 5 anos.

A participação no estudo é voluntária e não implica qualquer ameaça ou desconforto físico ou psicológico. No entanto, se assim o entender, a qualquer momento poderá desistir do preenchimento do questionário.

Caso tenha alguma dúvida ou sugestão poderá contactar-nos por email para: a22001253@mso365.ulp.pt . Poderá também entrar em contacto com a docente responsável pelo projeto através do email: p3930@ulp.pt

Desde já agradecemos a sua colaboração, que permitirá o aprofundamento do conhecimento neste âmbito e a identificação das necessidades e práticas de aprendizagem dos estudantes do E.S..

Para prosseguir com o preenchimento do questionário, por favor assinale a opção abaixo.

Anexo2. Questionário Sociodemográfico

Dados Sociodemográficos
2. Idade * Por favor indique: A sua resposta
3. Sexo * Por favor indique: A sua resposta
4. Género Por favor indique: A sua resposta
5. Qual a sua nacionalidade? * Por favor indique: A sua resposta
6. Em que distrito/região se localiza a instituição de Ensino Superior onde estuda? * Marcar apenas uma opção. ☐ Aveiro ☐ Beja ☐ Braga ☐ Bragança ☐ Castelo Branco ☐ Coimbra ☐ Évora ☐ Faro ☐ Guarda ☐ Leiria ☐ Lisboa ☐ Portalegre ☐ Porto ☐ Região Autónoma da Madeira

- ☐ Região Autónoma dos Açores
- ☐ Santarém
- ☐ Viana do Castelo
- ☐ Vila Real
- ☐ Viseu

7. A instituição de Ensino Superior em que estuda é: *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Pública
- ☐ Privada

8. Grau do curso que frequenta atualmente *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Licenciatura
- ☐ Mestrado Integrado
- ☐ Mestrado
- ☐ Curso Técnico Superior Profissional

9. Curso que frequenta atualmente *

Por favor indique:

A sua resposta

10. Ano do curso que frequenta atualmente *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ 1ª
- ☐ 2ª
- ☐ 3ª
- ☐ 4ª
- ☐ 5ª

11. Até ao final do 2º semestre do ano letivo 2020/21, qual era, aproximadamente, a sua média? (Numa escala de 20 valores) *

Por favor indique. Nota: se for estudante do 1º ano da licenciatura coloque "Não se aplica".

A sua resposta

12. Até ao final do 2º semestre do ano letivo 2020/21 encontrava-se com alguma *
unidade curricular em atraso?

Marcar apenas uma opção. Nota: Se for estudante do 1º ano da licenciatura seleccione a
opção "Não se aplica"

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não se aplica

12.1. Se sim, quantas?

Por favor indique:

A sua resposta

12.2. Indique o ano do curso a que essa/s unidade/s curricular/es pertencem.

Por favor indique:

A sua resposta

13. É trabalhador-estudante? *

Marcar apenas uma opção

- ☐ Sim
- ☐ Não

14. O Português é a sua língua materna? *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Sim
- ☐ Não

14.1. Se não, qual é a sua língua materna?

Por favor indique:

A sua resposta

Anexo 3. Questionário “Conhecimento e uso das estratégias de estudo”

Questionário sobre as Estratégias de Estudo

Tendo em conta o seu método de estudo mais frequente, indique uma disciplina, *
do ano letivo anterior, onde habitualmente aplica esse método.

Por favor indique, Nota: se for estudante do primeiro ano da licenciatura, indique uma disciplina deste ano letivo

A sua resposta: _____

Das estratégias seguintes, indique com que frequência as utiliza para estudar *
para essa unidade curricular:

	Nunca	Pouco Frequentemente	Frequentemente	Sempre
1. Costuma distribuir as tarefas de estudo no tempo	☐	☐	☐	☐
2. Tenta recordar a informação sem o auxílio dos apontamentos, enquanto estuda	☐	☐	☐	☐
3. Questiona-se e explica o “como” e “porquê” da informação (por exemplo, o “como” e “porquê” de as coisas funcionarem e seguem determinada forma)	☐	☐	☐	☐
4. Cria exemplos para os conceitos mais abstratos	☐	☐	☐	☐
5. Combina palavras com imagens	☐	☐	☐	☐
6. Lê diversas vezes os materiais de estudo	☐	☐	☐	☐
7. Tenta perceber de que forma informações novas se relacionam com informações já conhecidas	☐	☐	☐	☐

8. Explica as etapas que se devem realizar para se resolver a questão colocada	☐	☐	☐	☐
9. Responde a testes sobre a informação aprendida	☐	☐	☐	☐
10. Utiliza palavras-chave para representar a informação	☐	☐	☐	☐
11. Faz resumos	☐	☐	☐	☐
12. Faz anotações durante as aulas	☐	☐	☐	☐
13. Faz anotações durante o estudo	☐	☐	☐	☐
14. Utiliza "flashcards" (cartões de memória que contêm a questão de um lado e a resposta do outro) para testar os seus conhecimentos	☐	☐	☐	☐
15. Faz diagramas, gráficos ou imagens	☐	☐	☐	☐
16. Estuda um tópico de cada vez	☐	☐	☐	☐
17. Alterna entre diferentes tópicos da mesma disciplina na mesma sessão de estudo	☐	☐	☐	☐
18. Sublinha ou realça ao ler	☐	☐	☐	☐
19. Para avaliar/saber o que já aprendeu, responde a testes ou fichas feitos por si ou por outros	☐	☐	☐	☐

Se não conhecia alguma das estratégias apresentadas acima, por favor indique o/s número/s que identifica/m a/s estratégia/s.

A sua resposta

Se utilizar uma ou mais formas de estudo que não estejam incluídas na tabela acima, por favor indique-as.

A sua resposta

Quando sublinha ou realça, costuma: *

	Nunca	Pouco Frequentemente	Frequentemente	Sempre
Sublinhar ou realçar a primeira vez que leio um documento	☐	☐	☐	☐
Sublinhar ou realçar parágrafos completos	☐	☐	☐	☐
Sublinhar ou realçar palavras-chave	☐	☐	☐	☐

Qual a percentagem (0 a 100) de texto que sublinha ou realça a primeira vez que lê o material de estudo? *

A sua resposta

Depois de sublinhar ou realçar, o que costuma fazer com a informação selecionada ? Por favor explique (ex., resumir, reler o texto completo, reler as partes sublinhadas...).

A sua resposta

Normalmente, costuma voltar ao material da disciplina para revê-lo depois de dar o estudo por terminado porque já sabe a matéria? *

Marcar uma opção.

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se sim, em que situação?

Por favor indique:

A sua resposta

Esta unidade curricular que selecionou atrás foi/é avaliada através de: *

- ☐ Teste
- ☐ Trabalho
- ☐ Teste e trabalho
- ☐ Outra: _____

Tendo em conta as restantes unidades curriculares, considera que o aproveitamento desta unidade curricular foi: *

- ☐ Muito bom
- ☐ Bom
- ☐ Mais ou menos
- ☐ Mau
- ☐ Muito mau

Indique a classificação que obteve na unidade curricular que identificou anteriormente. *

Por favor indique. Nota: Se for estudante do primeiro ano da licenciatura coloque "Sem classificação"

A sua resposta

Diga que estuda da forma como o faz porque: *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Alguém lhe ensinou
- ☐ Desenvolveu por si próprio o método de estudo
- ☐ Sempre estudou assim
- ☐ Outra: _____

Se indicou que alguém o ensinou, por favor explicita quem, que ano letivo frequentava e em que disciplina ou contexto (por exemplo na escola, em casa,...).

Por favor indique:

A sua resposta

Organiza um horário de estudo? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Com que frequência estuda: *

- ☐ Estuda diariamente
- ☐ Estuda semanalmente
- ☐ Estuda mensalmente
- ☐ Estuda sobretudo nos momentos de avaliação

Durante os testes dou por mim a pensar em coisas que não estão relacionadas com a matéria dos testes	☐	☐	☐	☐
Durante os testes torno-me consciente do meu corpo (sinto vontade de me coçar, tenho dores, suores, náuseas)	☐	☐	☐	☐
Fico paralisado quando penso num teste que se está a aproximar	☐	☐	☐	☐
Sinto-me ténido antes dos testes	☐	☐	☐	☐
Durante um teste algumas informações irrelevantes aparecem inesperadamente na minha cabeça	☐	☐	☐	☐
Durante um teste preocupo-me em conseguir passar	☐	☐	☐	☐
Quando estou a fazer um teste dou por mim a pensar quanto as outras pessoas são mais inteligentes do que eu	☐	☐	☐	☐
Sinto necessidade de ir à casa de banho com mais frequência durante um teste	☐	☐	☐	☐
A minha mente vagueia durante os testes	☐	☐	☐	☐
Durante os testes sinto-me tenso	☐	☐	☐	☐
Nos dias do teste torno-me ansioso	☐	☐	☐	☐
Durante um teste penso nas coisas do dia-a-dia	☐	☐	☐	☐

Fico com dor de cabeça durante um teste importante	☐	☐	☐	☐
Antes de fazer um teste preocupo-me com a possibilidade de falhar	☐	☐	☐	☐
Durante um teste penso frequentemente na sua dificuldade	☐	☐	☐	☐
Desejaria que os testes não me preocupassem tanto	☐	☐	☐	☐
Fico com dor de cabeça antes de um teste	☐	☐	☐	☐
Durante um teste, às vezes, tenho fantasias e imagino outras coisas	☐	☐	☐	☐
Algumas vezes sinto-me tonto depois do teste	☐	☐	☐	☐
Sinto-me ansioso acerca dos testes	☐	☐	☐	☐
Durante os testes, pensamentos que o teste me está a correr mal perturbam a minha concentração	☐	☐	☐	☐
Durante os testes algumas vezes penso estar em outro lugar	☐	☐	☐	☐
Durante os testes dou por mim distraído a pensar em acontecimentos que se estão a aproximar	☐	☐	☐	☐
As minhas mãos estão frias antes e durante os testes	☐	☐	☐	☐
Sinto a boca seca durante os testes	☐	☐	☐	☐
Sonho acordado durante os testes	☐	☐	☐	☐

Durante os testes penso como o teste me está a correr mal	☐	☐	☐	☐
Antes do teste preocupo-me com o que vai acontecer	☐	☐	☐	☐
Quanto mais trabalhar durante o teste mais confuso fico	☐	☐	☐	☐
Durante os testes penso em acontecimentos recentes	☐	☐	☐	☐
Durante os testes imagino o modo como o teste está a correr aos outros	☐	☐	☐	☐
Sinto um mal estar geral antes de um teste importante	☐	☐	☐	☐

Anexo5. Questionário “Inventário de Traço de Ansiedade”

Questionário de Auto-Avaliação (STAI Forma Y-2)				
Forma adaptada por Danilo R. Silva e Sofia Correia				
Em baixo encontra uma série de frases que as pessoas costumam usar para se descreverem a si próprias. Leia cada uma delas e escolha a opção que mais se adequa à forma como se sente em geral. Não há respostas certas nem erradas. Não leva muito tempo com cada frase, mas dê a resposta que lhe parece descrever como se sente geralmente.				
	Quase Nunca	Algumas Vezes	Frequentemente	Quase Sempre
Sinto-me bem	☐	☐	☐	☐
Sinto-me nervoso e inquieto	☐	☐	☐	☐
Sinto-me satisfeito consigo próprio	☐	☐	☐	☐
Quem me dêra ser tão feliz como os outros parecem sê-lo	☐	☐	☐	☐

Sinto-me um falhado	☐	☐	☐	☐
Sinto-me tranquilo	☐	☐	☐	☐
Sou calmo, ponderado e senhor/a de mim mesmo/a	☐	☐	☐	☐
Sinto que as dificuldades estão a acumular-se de tal forma que as não consigo resolver	☐	☐	☐	☐
Preocupo-me demais com coisas que na realidade não têm importância	☐	☐	☐	☐
Sou feliz	☐	☐	☐	☐
Tenho pensamentos que me perturbam	☐	☐	☐	☐
Não tenho muita confiança em mim	☐	☐	☐	☐
Sinto-me seguro	☐	☐	☐	☐
Tomo decisões com facilidade	☐	☐	☐	☐
Muitas vezes sinto que não sou capaz	☐	☐	☐	☐
Estou contente	☐	☐	☐	☐
Às vezes, passam-me pela cabeça pensamentos sem importância que me aborrecem	☐	☐	☐	☐
Tomo os desapontamentos tão a sério que não consigo afastá-los do pensamento	☐	☐	☐	☐
Sou uma pessoa estável	☐	☐	☐	☐
Fico tenso ou desorientado quando penso nas minhas preocupações e interesses mais recentes	☐	☐	☐	☐