

# LIDANDO COM A ANSIEDADE DE PROVAS: AVALIAÇÃO E RELAÇÕES COM O DESEMPENHO ACADÊMICO

*Coping with test anxiety: assessment and relationships with academic performance*

*Afrontando la ansiedad durante los exámenes: evaluación y relaciones con el rendimiento académico*

LUIZ RICARDO VIEIRA GONZAGA<sup>1</sup>  
SÔNIA REGINA FIORIM ENUMO<sup>2</sup>

**Resumo:** Lidar com a ansiedade de prova é um dos fatores que afetam o desempenho acadêmico. Esta pesquisa avaliou o enfrentamento (*coping*) de prova em 345 estudantes de Ensino Médio de uma escola pública de São Paulo, relacionando-o com o desempenho acadêmico. Estes responderam a Escala de *Coping* de Ansiedade de Provas Escolares (ECAP), especialmente elaborada segundo a Teoria Motivacional do *Coping*. A ECAP avalia o *coping* antes, durante e depois de prova, com 21 itens. Procedeu-se uma análise descritiva e correlacional. Os resultados mostraram que os estudantes avaliam a situação de prova mais como um desafio do que como uma ameaça, apresentando um repertório maior de estratégias de enfrentamento adaptativas antes e durante e depois da prova, com Resolução de Problemas e Busca de Informações, indicativas de desafio à necessidade psicológica básica de competência. O melhor desempenho acadêmico correlacionou-se diretamente com o *coping* adaptativo de Autoconfiança, Busca de Suporte, Resolução de Problemas, Busca de Informação e Acomodação, e inversamente com o *coping* mal adaptativo de Delegação e Submissão. No geral, os estudantes percebem a situação como um desafio às necessidades de Competência e de Relacionamento. A promoção do engajamento acadêmico deve incluir a análise do *coping* de provas nessa população.

**Palavras-chave:** Ansiedade de provas; *Coping*; Adolescência; Estudantes.

**Abstract:** *Coping with test anxiety is one of the factors that affect academic performance. This study evaluated the coping with test anxiety in 345 high school students of a public school in São Paulo, relating it to academic performance. These students answered the Scale of Coping with Academic Test (SCAT), specially elaborated according to the Motivation Theory of Coping. The SCAT evaluates coping before, during, and after exams, with 21 items. A descriptive and correlational analysis was carried out. The results showed that the students evaluate the test situation more as a challenge than as a threat, presenting a larger repertoire of adaptive coping strategies before, during and after the test, with Problem-Solving and Information Seeking, indicative of challenge to the basic psychological need of competence. The best academic performance correlated directly with the adaptive coping of Self-Confidence, Support Seeking, Problem-Solving, Information Seeking and Accommodation, and inversely with the maladaptive coping of Delegation and Submission. In general, students perceive the situation as a challenge to Competency and Relatedness needs. The promotion of academic engagement should include analysis of coping with tests in this population.*

**Keywords:** Test Anxiety; Coping; Adolescence; Students.

**Resumen:** *Lidiar con la ansiedad ante un examen es uno de los factores que afectan el rendimiento académico. Esta investigación analizó el afrontamiento (coping) ante la situación de examen en 345 estudiantes de bachillerato de una escuela pública de São Paulo, relacionándolo con el rendimiento académico. Estos estudiantes contestaron la Escala de Coping de Ansiedad ante Pruebas Escolares (ECAP), especialmente elaborada según la Teoría Motivacional del Coping. La ECAP evalúa el coping antes, durante y después de prueba, a través de 21 ítems. Se realizó un análisis descriptivo y correlacional. Los resultados mostraron que los estudiantes evalúan la situación de prueba más como un reto que como una amenaza, presentando un repertorio más grande de estrategias de afrontamiento adaptativas antes, durante y después de la prueba, con búsqueda de información y solución de problemas. Indicadores de desafío a la necesidad psicológica básica de competencia. El mejor rendimiento académico se correlacionó directamente con el coping adaptativo de Autoconfianza, Búsqueda de Soporte, Resolución de Problemas, Búsqueda de Información y Acomodación, e inversamente con el coping desadaptativo de Delegación y Sometimiento. En general, los estudiantes perciben la situación como un reto a las necesidades de Competencia y de Relacionamento. La promoción del compromiso académico debe incluir el análisis del coping de pruebas en esta población.*

**Palabras Clave:** *Ansiedad ante las Pruebas; Coping; Adolescencia; Estudiantes de Bachillerato.*

<sup>1</sup> Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP-Brasil, Professor do Curso de Especialização do Instituto de Psicologia do Controle do Stress (IPCS) e do Centro de Estudos em Terapia Cognitivo Comportamental (CETCC). Endereço: Avenida Bernardino de Campos, nº 48, 1º andar, sala 11, Paraíso, tel.: (11) 4561-9626, e-mail: tccricardogonzaga@yahoo.com.br .

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo, Professora Emérita da Universidade Federal do Espírito Santo, Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP- Brasil, bolsista de produtividade em pesquisa em nível 1B do CNPq. Endereço: Av. John Boyd Dunlop, s/n, Jardim Ipaussurama, Campinas, SP, tel.: (19) 3343-6892; e-mail: sonia.enumo@puc-campinas.edu.br .

## Introdução

Lidar de forma adaptativa com as provas escolares é importante para o bem-estar psicológico do aluno e para o alcance de seus objetivos e aspirações acadêmicas (Zeidner, 1998). Como o aluno se engaja efetivamente nas tarefas, lida com os estressores e consegue vencer os obstáculos do contexto escolar compõem sua resiliência motivacional nessa área (Pitzer & Skinner, 2016). Nesse contexto, a situação de provas escolares é um dos principais estressores que desafiam ou ameaçam sua competência acadêmica (Doron, Stephan, Boiche, & Scanff, 2009; Fanshawe & Burnett, 1991, Rana & Mahmood, 2010; Strack & Estevez, 2015; Zeidner, 1995a). Este tema tem sido estudado no campo da ansiedade de provas, testes ou exames (*test anxiety*) (Stober & Pekrun, 2004; Spielberger et al., 1978; Zeidner, 1998).

A ansiedade de provas é definida como reações psicológicas, fisiológicas e comportamentais associadas com a preocupação excessiva (medo, apreensão, aborrecimento) com os resultados negativos derivados do fracasso ou mau desempenho em situações de avaliação, seja antes (fase antecipatória), durante (fase de confrontação) e/ou depois de um período de exames (fase de espera) (McDonald, 2001; Zeidner, 1998). Algumas dimensões relacionadas têm sido estudadas, como a emocionalidade, ficar aborrecido, a interferência e a falta de confiança (Stöber, 2004). As avaliações são, em geral, percebidas como uma ameaça pessoal, gerando o medo de fracassar (Sarason, 1978; Spielberger & Vagg, 1995; Zeidner, 1998). Estudos apontam que há também diferenças de gênero, pois, as mulheres apresentam níveis mais elevados de ansiedade de provas do que os homens (Bandalos et al., 1995; Cassady & Johnson, 2002; Chapell et al., 2005; Hembree, 1988; Mwamwenda, 1994; Volkmer & Feather, 1991; Zeidner, 1990), dado este confirmado em uma amostra de 379 alunos do Ensino Médio de São Paulo, por Gonzaga, Silva e Enumo (2016), em que 62,53% apresentaram ansiedade de provas, com diferença significativa em favor das meninas (66,96%).

A conceituação da ansiedade de provas teve avanços importantes com a evolução de novas medidas, as quais refletiram sua natureza multidimensional, com ênfase nos aspectos cognitivos-atencionais (Wigfield & Eccles, 1989), incluindo o comportamento, a cognição (pensamentos) e os aspectos fisiológicos (Lowe et al., 2008). As reações de ansiedade diante de provas têm sido analisadas principalmente diante do papel cada vez mais importante dos testes na determinação de carreiras acadêmicas e ocupacionais dos alunos. Suas relações com o desempenho acadêmico vêm sendo estudadas desde 1908 (Yerkes-Dodson Law)

(McDonald, 2001). Em paralelo, um número crescente de pesquisas passou a analisar como os alunos lidavam com os contextos estressantes de prova (Stöber, 2004; Zeidner, 1998). Os pesquisadores perceberam que situações avaliativas eram instrumentos ideais para a avaliação do processo de *coping* (enfrentamento) de eventos estressantes (Zeidner, 1998). O termo em inglês *coping* significa “lidar com”, e equivale na Psicologia ao processo de enfrentamento, sendo usado de forma intercambiável neste estudo. Assim, a pesquisa sobre o *coping* de exames ou de provas ampliou seu foco, indo de uma perspectiva restrita relativa à situação de exame para uma visão mais abrangente, que inclui as fases de antes e depois do exame propriamente dito, como as fases de aprendizagem, de preparação e a de pós-resultado (Raffety, Smith, & Ptacek, 1997).

Entretanto, poucos estudos abordavam a questão de saber se as diferentes dimensões da ansiedade de provas mostravam as relações específicas com diferentes estratégias de enfrentamento (EE) (*ways of coping*) (Stöber, 2004). Sob este enfoque, o processo de *coping* tornou-se um importante tema de pesquisa no estudo da ansiedade de provas. Foi observado que algumas EE ajudavam os alunos a lidar funcionalmente com a experiência de estresse e ansiedade em situações de avaliação, vindo a eliminar ou modificar as condições que causavam o estresse. Assim, as emoções negativas podem diminuir e, dependendo da EE apresentada, poderiam obter resultados mais adaptativos e um desempenho melhor (Lazarus & Folkman, 1984; Zeidner, 1998). Segundo Serrano-Pintado e Escolar-Llamazares (2014), a identificação de diferentes perfis de ansiedade de provas e das suas necessidades são essenciais para se desenvolver estratégias de intervenção eficazes.

Cabe lembrar que as respostas de *coping* não são adaptativas de maneira uniforme. Pesquisas mostram que as EE específicas são mais ou menos eficazes dependendo do tipo de estresse vivenciado pela pessoa (Pearlin & Schooler, 1978; Raffety et al., 1997; Rovira, Fernandez-Castro, & Edo, 2005). Desse modo, apresentar as mesmas EE em todas as situações estressoras não é adaptativo. Estratégias muitas vezes interpretadas como mal adaptativas, como a esquiva e o distanciamento, em situação de exame podem ser adaptativas, como durante uma crise de saúde, por exemplo (Lazarus, 1993). Assim, os resultados de uma dada EE são determinados pela interação das necessidades e preferências pessoais e das limitações da situação específica considerada.

Calais, Andrade e Lipp (2003) reforçam essa premissa e postulam que as habilidades de enfrentamento

dos adolescentes, no modo como eles lidam com as situações de estresse e ansiedade, podem ser fatores diferenciais e mais importantes do que a própria habilidade acadêmica ou do conhecimento. Dessa maneira, os estudos dessa área estão centrados, atualmente, na influência dos processos de *coping* para a obtenção de resultados adaptativos em situações avaliativas, ao invés dos efeitos do estresse nos processos de avaliação de provas escolares, como estudado anteriormente. Assim, condições avaliativas, como as provas escolares, são vistas como uma área de pesquisa produtiva e promissora (Carver & Scheier, 1994; Folkman & Lazarus, 1985; Zeidner, 1995a, 1995b).

O interesse pelas diferentes formas de adaptação dos indivíduos a circunstâncias adversas, assim como seus esforços para lidar com eventos estressores, tem-se constituído em objeto de estudo da Psicologia através do constructo denominado *coping*. Adicionalmente, o reconhecimento de que os períodos da infância e da adolescência são também permeados por questões psicossociais que predisõem os jovens ao desenvolvimento de psicopatologias gerou diversas pesquisas sobre esse constructo nesta etapa do desenvolvimento (Aldwin, 2009, 2011; Justo & Enumo, 2015; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007).

Desde a década de 1990, o *coping* tem sido entendido sob uma perspectiva motivacional, como ação regulatória sob estresse. Implica na autorregulação fisiológica, do comportamento, da cognição, da emoção, da orientação motivacional e do ambiente (Skinner & Wellborn, 1994, 1997; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007, 2016; Skinner, Edge, Altman, & Sherwood, 2003; Zimmer-Gembeck & Skinner, 2008, 2011). Neste contexto, a autorregulação é compreendida como a capacidade de monitorar o próprio comportamento em respostas a diferentes situações (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen, & Wadsworth; 2001; Sameroff, 2009; Skinner, 1999).

A Teoria Motivacional do *Coping* (TMC) (*Motivational Theory of Coping*) proposta por Skinner e colaboradores (Skinner & Wellborn, 1994; Skinner et al., 2003; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007, 2016) foi desenvolvida a partir de trabalhos sobre o desenvolvimento da motivação acadêmica em crianças e com base da Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory*) de Deci e Ryan (1985). O modelo motivacional tem como princípio que os indivíduos estarão engajados numa iniciativa de ação em qualquer momento da vida, na escola, na família, por exemplo, na medida em que contextos sociais dessas iniciativas permitam que eles satisfaçam as

suas necessidades básicas de *Vinculação* ou *Relacionamento*, *Competência* e *Autonomia*. O *relacionamento* inclui a necessidade de sentir-se conectado, fazendo parte da vida das outras pessoas; a *competência* corresponde à necessidade de experimentar-se efetivo nas interações com os ambientes sociais e físicos; e a *autonomia* aponta a necessidade de expressar o *self* de forma autêntica e de senti-lo como a fonte da ação (Connell & Wellborn, 1991; Deci & Ryan, 1985; Skinner & Wellborn, 1994, Skinner et al., 2003).

Segundo a TMC, adotada no presente estudo, o *coping* é compreendido como um processo transacional em que a ação dos vários componentes que desencadeiam a reação de estresse são evocados e coordenados em tempo real, para que os indivíduos regulem o comportamento, a emoção e a orientação motivacional em situações estressantes (Skinner & Wellborn, 1994). A autorregulação tornou-se o objeto de estudo principal na descrição do enfrentamento “pró-ativo”, ou do enfrentamento direcionado para prevenir-se ou preparar-se em situações de estresse (Aspinwall & Taylor, 1997).

Observa-se que a TMC difere da perspectiva cognitiva do *coping* proposta por Lazarus e Folkman (1984) pelo fato de incluir respostas voluntárias e involuntárias ou automáticas para lidar com as ameaças às necessidades psicológicas inatas básicas de competência, autonomia e de relacionamento. Outro diferencial é a perspectiva desenvolvimentista da TMC, em que, ao longo da vida, as crianças e adolescentes vão ativamente construindo suas crenças ou representações internas de si mesmas, do contexto social e das interações entre ambos, constituindo os conjuntos de processos autorreferenciados (*self-system process*) ou construções sobre o *self* e suas relações com o contexto. Assim mudam as formas de enfrentamento dos estressores e os desfechos desenvolvimentais adaptativos e mal adaptativos no médio e longo prazo (Skinner & Wellborn, 1994, 1997; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007, 2016).

De acordo com essa perspectiva motivacional da TMC, assinala-se que eventos e contextos são potencialmente estressores na medida em que interferem nessas três necessidades básicas. Assim, um evento de estresse máximo seria aquele em que as três necessidades estariam ameaçadas, ou num contexto social que deixaria a satisfação de uma necessidade contingente à negação da outra (Skinner & Wellborn, 1994).

Ao avaliar uma situação estressora, o organismo evoca uma tendência de ação (padrões de emoção, orientação e comportamento), podendo ser configurado como a interpretação da situação como dano, ameaça ou desafio. A condição avaliada é atribuída pelas demandas do estressor e pelos recursos

peçoais e sociais que a pessoa traz consigo. No entanto, há estressores universais que incluem:

a) o *caos*, definido como uma falta de estrutura no contexto social (novidade, imprevisibilidade ou fracasso), afetando a necessidade de competência, a qual está na base de muitas teorias sobre controle, atribuição causal, desamparo e autoeficácia (Skinner & Wellborn, 1994, 1997);

b) a *coerção*, que é o oposto do apoio à autonomia, envolvendo situações que restringem, manipulam ou controlam o indivíduo (restrição, exigências, excesso de regulação ou pressão), ameaçando a necessidade de autonomia; e

c) a *negligência*, definida como a carência de envolvimento por importantes parceiros sociais (separação, privação ou perda de uma ligação emocional), percebido como uma ameaça à necessidade de relacionamento (Skinner & Wellborn, 1994).

Em síntese, a TMC especifica três dimensões de contexto social que são conjecturadas como estressores psicológicos, sendo que esse pressuposto é fundamentado nas evidências das principais pesquisas tradicionais da Psicologia (Skinner & Wellborn, 1994). O contexto acadêmico compõe um dos três grandes estressores de crianças e adolescentes, junto com a relação com os pais e com os companheiros (Skinner & Wellborn, 1997).

Skinner et al. (2003), em uma revisão de 100 estudos sobre a avaliação de *coping*, para crianças, jovens e adultos, identificaram mais de 400 categorias de enfrentamento, demonstrando a amplitude e a profundidade das medidas do *coping* e os desafios resultantes dessa interpretação. Após uma análise da adequação metodológica dessas categorias propostas pelos diferentes autores, eles propuseram 12 “famílias” (categorias de alta ordem) de enfrentamento básicas: Autoconfiança (*self-reliance*), Busca de suporte (*support-seeking*), Resolução de problemas (*problem-solving*), Busca de informações (*information-seeking*), Ajustamento/adaptação (*accommodation*), Negociação (*negotiation*), Delegação (*delegation*), isolamento (*social isolation*), Desamparo (*helplessness*), Fuga (*escape*), Submissão (*submission*) e Oposição (*opposition*). Este sistema de famílias de enfrentamento proposto pelos autores indica os comportamentos apresentados em situações de enfrentamento, a emoção a ele associada e, por fim, a orientação do indivíduo em relação à satisfação de cada necessidade básica, podendo cada família estar representada por inúmeras EE.

Nesse sistema de categorias, cada família é representada por uma classe de preocupações ou categorias de alta ordem, que estão organizadas em padrões de resposta ou tendências de ação do sujeito

e poderão envolver múltiplas categorias de baixa ordem. Essas categorias podem ser utilizadas como um indicador, no qual uma EE possa ser caracterizada como membro daquela família de *coping*. Assim, EE podem ser ativadas se o evento for avaliado como uma ameaça ou desafio às necessidades básicas, relacionados, tanto ao *self*, como ao contexto (Skinner et al., 2003). Esse sistema descreve, além dos comportamentos caracterizados de cada família de *coping*, as emoções relacionadas e, conseqüentemente, as tendências de rota de ação do sujeito em relação ao estressor, em termos de se aproximar ou afastar. Os desafios ao *self* e ao contexto, com estratégias funcionais, indicando uma boa regulação do indivíduo. Por outro lado, as ameaças ao *self* e ao contexto, com respostas de *coping* associadas a um desfecho mal adaptativo no médio e longo prazo em termos de desenvolvimento e psicopatologias (Skinner et al., 2003; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2016).

O primeiro conjunto das famílias de *coping* é avaliado como desafio e ameaça à necessidade de Relacionamento: a) desafio: Autoconfiança e Busca de suporte; b) ameaça: Delegação e Isolamento. O segundo grupo está relacionado em torno dos desafios e ameaças à necessidade de Competência, com as famílias de *coping*: a) desafio: Resolução de problemas e Busca de informações; b) ameaça: Desamparo e Fuga. Por último, o terceiro conjunto é organizado em torno dos desafios e ameaças à necessidade de Autonomia, com as famílias: a) desafio: Acomodação e Negociação; e b) ameaça: Submissão e Oposição. Dessa maneira, cada categoria poderá ser analisada em termos de seus comportamentos-padrão, da emoção associada e da orientação motivacional. Assim, cada uma das 12 famílias pode englobar inúmeras EE. Assim, o sistema de categorização proposto por esses autores apresenta um avanço teórico, ao explicitar a relação das estratégias de enfrentamento com suas funções adaptativas, e suas prováveis conseqüências (Ramos, Enumo & Paula, 2015).

No estudo do *coping* acadêmico, pesquisas têm mostrado que EE relacionadas à resiliência motivacional, promove o engajamento do aluno e sua persistência diante das dificuldades no ambiente escolar. Esse processo inclui o *coping* adaptativo, com EE, como o planejamento, a busca de ajuda e de conforto, o autoencorajamento e o comprometimento, e as estratégias mal adaptativas, como a confusão, a fuga, a desistência, a autculpa, a ruminação e a projeção (delegação). O *coping* adaptativo relaciona-se diretamente como os processos autoreferenciados de relacionamento, competência e autonomia, e com o engajamento e reengajamento dos alunos. Também se relaciona negativamente como as avaliações de catastrofização e

a reatividade emocional. O *coping* mal adaptativo tem relações inversas (Skinner, Pitzer, & Steel, 2013).

Com esse enfoque motivacional, o presente estudo teve como objetivo avaliar o enfrentamento (*coping*) de prova em estudantes de Ensino Médio, relacionando-o com o desempenho acadêmico.

## Método

Este estudo descritivo teve como participantes 345 adolescentes, 211 meninas (61,20%) e 134 meninos (38,80%), com idade entre 14 e 20 anos ( $M = 16,21; \pm 1,03$ ), sendo que 109 (31,60%) cursavam o 1º ano, 129 (37,40%) o 2º Ano e 107 (31,00%) o 3º Ano do Ensino Médio [EM] de uma escola pública de São Paulo. A maioria dos estudantes não trabalhava e tinha um nível socioeconômico médio-alto, segundo o Critério de Classificação Econômica Brasil (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa - ABEP, 2013).

### Instrumentos e materiais

Para avaliar o enfrentamento da ansiedade de provas foi elaborada a Escala de *Coping* de Ansiedade de Prova (ECAP), baseada na *Motivational Theory of Coping Scale-12* (MCT-12) (Lees, 2007), que avalia as 12 famílias de *coping* propostas por Skinner et al. (2003). É uma escala tipo *likert* de cinco pontos, com 21 questões, aplicadas em três situações interpessoais relativas a três momentos do contexto de avaliação de provas escolares (S1 - antes da prova; S2 - durante a prova; e S3- depois da prova), apresentadas em forma de texto descritivo, acompanhadas de três pranchas ilustradas dessas situações.

Assim como a MCT-12, a ECAP verifica a intensidade e frequência de seis medidas: a) reação emocional (três itens, um para cada sentimento: tristeza, medo e raiva, por exemplo: “Quanto triste você se sentiria?”); b) avaliação de ameaça (três itens, um para cada ameaça: à Competência, ao Relacionamento e à Autonomia, por exemplo: “Quanto capaz você se sentiria?”); c) avaliação de desafio (um item: “Quanto interessado você se sentiria?”); d) orientações (um item: “Quanto você deseja sair da situação ou fugir?”); e) características de identificação (um item: “Quanto você é capaz de imaginar, que você é a pessoa da situação?”) e f) o uso das 12 famílias de *coping* (12 itens, um para cada família de *coping*, por exemplo: “Quanto você trabalharia para resolver o problema?”, corresponde a família de *coping* Resolução de problemas). As respostas para as 21 questões são dadas em uma escala tipo *likert* de cinco pontos (1 = *nem um pouco*; 2 = *um pouco*; 3 = *mais*

ou menos; 4 = *muito*; 5 = *totalmente*).

A ECAP também analisa seis famílias de *coping* segundo a percepção do estressor como desafio (*challenge coping*) - *autoconfiança, busca de suporte, resolução de problemas, busca de informações, acomodação e negociação*, denominadas neste estudo de “Enfrentamento Adaptativo” (EA); e seis famílias relacionadas à percepção do estressor como ameaça (*coping threat*) - *delegação, isolamento, desamparo, fuga, submissão e oposição*, denominadas de “Enfrentamento Mal Adaptativo” (EMA). As medidas de EA e EMA correspondem à soma da pontuação dada para cada uma das seis questões, referente às famílias de enfrentamento, que compõem cada uma das subescalas, nas três situações avaliadas (S1, S2 e S3). A terceira medida correspondeu à pontuação total das famílias de enfrentamento (Enfrentamento Total – ET), ou seja, à soma do valor dado para as 12 questões referentes às famílias de enfrentamento, nas três situações avaliadas. Esta medida indicou a variabilidade ou o repertório de famílias de enfrentamento utilizadas.

Os resultados obtidos permitem verificar a intensidade ou frequência de/com que: a) reação emocional (medo, tristeza e raiva) que a situação provoca no participante; b) cada situação é avaliada como uma ameaça (à competência, ao relacionamento e à autonomia); c) cada situação é avaliada como um desafio; d) cada participante deseja sair ou escapar de cada uma das situações; e) o participante é capaz de se imaginar como sendo a pessoa da situação; e f) cada uma das 12 famílias de *coping* é utilizada pelos participantes, em cada uma das situações (Lees, 2007). Outras adaptações da MCT-12 foram feitas em pesquisas nacionais (por ex., Cunha, 2017; Justo, 2015; Mascella, 2016; Silva, 2016).

A ECAP foi aplicada em uma amostra de 345 estudantes do Ensino Médio, apresentando um bom nível de consistência interna, utilizando o coeficiente alfa de Cronbach, para a escala no total das três situações: S1-antes da prova ( $\alpha = 0,70$ ); S2-durante a prova ( $\alpha = 0,72$ ) S3-depois da prova ( $\alpha = 0,77$ ). Na subescala de Enfrentamento Adaptativo (EA), obteve-se  $\alpha = 0,83$ , e na subescala de Enfrentamento Mal Adaptativo (EMA),  $\alpha = 0,88$ , indicando um bom nível de consistência interna para ambas.

### Procedimento de coleta e análise de dados

Os procedimentos realizados respeitaram a legislação sobre a pesquisa com seres humanos (Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde) e as normas do Conselho Federal de Psicologia (Dezembro, 2000), com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer n. 1.055.076 e CAAE: 43499415.6.0000.5481). Obteve-se a aprovação da coordenação escolar e dos estudantes do Ensino Médio do 1º, 2º e 3º Anos que

assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e/ou responsáveis.

A coleta de dados foi realizada por classe, de forma coletiva, com um encontro de 60 min., com a aplicação da ECAP por três vezes (situações de antes, durante e depois de provas). As três situações, adaptadas ao contexto de avaliação de provas acadêmicas / escolares, foram apresentadas em forma de texto descritivo, lido para os participantes, na sala de aula, antes da aplicação da escala, seguindo as orientações descritas acompanhadas de pranchas ilustrativas dessas cenas. Ao final, foi dada uma cartilha devolutiva com informações e estratégias de prevenção à ansiedade de provas acadêmicas.

Para descrever o perfil da amostra, foram feitas tabelas de frequência das variáveis categóricas (sexo, idade e escolaridade), com os valores de frequência absoluta e porcentagem, e as estatísticas descritivas das variáveis numéricas (idade, resultado da escala, por ex.), com os valores de média e o desvio padrão. Para analisar a consistência interna da escala foi utilizado o coeficiente alfa de Cronbach. Valores de alfa maiores que 0,70 indicam alta consistência e confiabilidade da escala. O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5%. Para a realização das análises estatísticas foi utilizado o *software Statistical Analysis System* [SAS] para Windows®, versão 9.2.

## Resultados

Os alunos deste estudo apresentaram uma média escolar geral de 6,71 (DP = 0,59); com maior média na disciplina de Artes, seguida de Inglês e Matemática. As médias mais baixas foram nas disciplinas de Biologia e Geografia (Tabela 1).

**Tabela 1.** Médias escolares nas disciplinas cursadas pelos alunos do 1º, 2º e 3º Ano do Ensino Médio (N = 342)

Disciplinas	Média escolar (DP)	Alunos com média menor que cinco n (%)
Artes	7,42 (± 1,56)	11(3,20)
Inglês	7,30 (± 1,74)	8(2,30)
Matemática	7,07 (± 1,56)	7(2,00)
Português	7,06 (± 1,45)	17 (5,00)
História	7,02 (± 1,45)	6(1,80)
Química	6,82 (± 0,96)	1(0,30)
Filosofia	6,82 (± 1,96)	36(10,50)
Educação Física	6,70 (± 1,31)	3(0,90)
Sociologia	6,51 (± 1,67)	30(8,80)
Física	6,43(± 1,58)	17(5,00)
Geografia	5,93 (± 1,81)	62(18,10)
Biologia	5,36 (± 1,56)	72(21,10)
Média Geral	6, 71 (± 0,59)	

Houve uma maior porcentagem de alunos com média de nota inferior a cinco<sup>3</sup> em Biologia, seguida de Geografia e Filosofia. No geral das três turmas, mais alunos tiveram nota acima de cinco em Química.

Pela aplicação da ECAP, a maioria dos alunos se identificou com as três situações apresentadas (S1-antes da prova; S2-durante a prova; e S3-depois da prova) sendo que (M = 36,23% da amostra que escolheram “muito/bastante”), na Questão nº 21: “O quanto você é capaz de imaginar que você é a pessoa da situação?”, especialmente com a S3-depois da prova (39,13%), e com a S2-durante a prova (37,90%).

Os alunos relataram que essas três situações desencadeavam, conseqüentemente, três tipos de reações emocionais - tristeza, medo e raiva - cujas respostas foram agrupadas duas a duas: “nem um pouco / um pouco”, e “muito / bastante”. A reação emocional de medo foi a mais frequente em todas as três situações (M = 30,82% da amostra que escolheram “muito/bastante”), sendo mais intensa na S2-durante a prova - e na S3-depois da prova (31,88%

A raiva também foi comum às três situações (M = 22,02% da amostra que escolheram “muito/bastante”), sendo que foi mais intensa na S1 (25,80%) e na S2 (21,51%). A reação de tristeza não foi muito comum e mais frequente em duas das três situações (M = 13,62 da amostra que escolheram “muito/bastante”), destacando-se na S3 (17,11%) e na S2 (11,92%), ambas envolvendo situações de avaliação. As respostas “nem um pouco/pouco” foram mais frequentes quando comparadas com as respostas “muito/bastante” frente às reações emocionais de tristeza, medo e raiva perante as três situações de provas, indicando possivelmente um desengajamento emocional diante da situação de avaliação acadêmica.

Na S1- antes da prova e S3-depois da prova, a orientação das respostas de enfrentamento (Questão nº 20: “O quanto você quer sair da situação ou fugir?”) da maioria dos alunos foi de aproximação (M = 61,37%), sendo que o maior percentual de respostas da S1 (62,03%) e da S3 (61,74%) foi “nem um pouco/um pouco”. Este resultado foi coerente com a resposta emocional, visto que a S1 e a S3 desencadearam de forma menos frequente a reação de medo, a qual está vinculada à resposta de aproximação.

A maioria dos alunos avaliaram as três situações como um desafio (M = 27,07% da amostra que escolheram “muito/ bastante”), na Questão nº 4: “Quanto interessado você se sentiria?”, sendo mais presente este tipo de avaliação na S3- depois da prova (38,55%) e na S2-durante a prova (23,26%). Por

<sup>3</sup> Média adotada nos colégios estaduais (M ≥ 5) como indicador de aprovação escolar nas disciplinas cursadas.

outro lado, os alunos não avaliaram como desafio a S1-antes da prova (49,57%), em que apresentaram um percentual elevado de respostas nas alternativas “nem um pouco/ um pouco”.

As alternativas “nem um pouco” e “um pouco” foram somadas, assim como as respostas “muito” e “bastante”, em relação às respostas de percepção de ameaça às necessidades básicas de Competência, Relacionamento e Autonomia, diante das três situações estressoras. Diante da avaliação acadêmica envolvendo as três situações, os alunos indicaram uma percepção de ameaça à necessidade de competência (29,17%), seguido da ameaça à autonomia (23,57%). Frente à questão nº 3 da Escala de Enfrentamento: “Quão capaz você se sentiria para lidar com a situação?”, os participantes indicaram uma percepção maior de ameaça à sua necessidade de competência na S3 (35,08%). A percepção de ameaça à necessidade de Relacionamento (Questão nº 6: “O quanto acolhido você se sentiria nesta situação?”) foi maior na S1 (18,84%). Os alunos relataram

sentirem-se ameaçados na sua necessidade de Autonomia (Questão nº 7: “O quanto você poderia mudar o que está acontecendo?”), especialmente em relação à S1 e à S3 que tiveram um maior percentual de respostas “muito/ bastante”.

Os alunos perceberam as situações mais como um desafio do que como uma ameaça e relataram que lidariam com as três situações estressoras, utilizando principalmente a família de enfrentamento de Resolução de Problemas (S1: 59,13%; S2: 55,81%; S3: 42,9%;  $M = 52,61$ ). Na sequência, utilizariam a Busca de Informação (S1: 55,07%; S2: 47,1%; S3: 44,06%;  $M = 48,74$ ), todas com percentual acima dos 50% apenas para a S1. Ambas as famílias de coping se relacionam “ao desafio” à necessidade de competência.

As famílias de enfrentamento com frequência menor para as três situações que obtiveram escolhas muito/bastante foram: a Delegação, a Submissão, a Oposição, o Desamparo e o Isolamento (Tabela 2).

**Tabela 2.** Coping da ansiedade de provas escolares por alunos do Ensino Médio pela ECAP (N = 345)

Necessidades	Famílias de enfrentamento	Respostas	Situações estressoras			Média <sup>a</sup> (%)
			S1 (Antes da prova) n (%)	S2 (Durante a prova) n (%)	S3 (Depois da prova) n (%)	
<b>Avaliação como desafio</b>						
Relacionamento	Autoconfiança	Nem um pouco / um pouco	91 (26,38)	108 (31,4)	89 (25,8)	42,16
		Mais ou menos	114 (33,04)	104 (30,23)	92 (26,67)	
		Muito/Bastante	140 (40,58)	132 (38,38)	164 (47,53)	
		Não respondidos	66	67	66	
	Busca de suporte	Nem um pouco/um pouco	126 (36,52)	150 (43,6)	152 (46,06)	31,42
		Mais ou menos	90 (26,09)	92 (26,74)	99 (28,70)	
Muito/Bastante		129 (37,39)	102 (29,65)	94 (27,24)		
	Não respondidos	66	67	66		
Competência	Resolução de Problemas	Nem um pouco/um pouco	57 (16,52)	82 (23,83)	101 (29,27)	52,61
		Mais ou menos	84 (24,35)	70 (20,35)	96 (27,83)	
		Muito/Bastante	204 (59,13)	192 (55,81)	148 (42,9)	
		Não respondidos	66	67	66	
	Busca de informação	Nem um pouco/um pouco	56 (16,23)	85 (24,71)	104 (30,14)	48,74
		Mais ou menos	99 (28,70)	97 (28,20)	89 (25,80)	
Muito/Bastante		190 (55,07)	162 (47,1)	152 (44,06)		
	Não respondidos	66	67	66		
Autonomia	Acomodação	Nem um pouco/um pouco	116 (33,62)	120 (34,89)	98 (28,4)	34,04
		Mais ou menos	111 (32,17)	108 (31,40)	129 (37,39)	
		Muito/Bastante	118 (34,2)	116 (33,72)	118 (34,2)	
		Não respondidos	66	67	66	
	Negociação	Nem um pouco/um pouco	111 (32,17)	172 (50)	165 (47,83)	24,37
		Mais ou menos	125 (36,23)	97 (28,20)	112 (32,46)	
Muito/Bastante		109 (31,6)	75 (21,8)	68 (19,71)		
	Não respondidos	66	67	66		
Média (%) <sup>a</sup>			43,76	37,74	35,94	38,89

(Cont).

**Tabela 2.** (cont.) *Coping da ansiedade de provas escolares de alunos do Ensino Médio pela ECAP (N = 345)*

Necessidades	Famílias de enfrentamento	Respostas	Situações estressoras			Média das opções muito/bastante (%)
			S1 (Antes da prova) n (%)	S2 (Durante a prova) n (%)	S3 (Depois da prova) n (%)	
<b>Avaliação como ameaça</b>						
Relacionamento	Delegação	Nem um pouco/um pouco	250 (72,47)	234 (68,02)	244 (70,73)	
		Mais ou menos	56 (16,23)	56 (16,28)	65 (18,84)	
		Muito/Bastante	39 (11,31)	54 (15,69)	36 (10,44)	12,48
	Isolamento	Não respondidos	66	67	66	
		Nem um pouco/um pouco	169 (48,99)	177 (51,6)	191 (55,36)	
		Mais ou menos	83 (24,06)	68 (19,83)	81 (23,48)	
Competência	Desamparo	Muito/Bastante	93 (26,95)	98 (28,57)	73 (21,16)	25,56
		Não respondidos	66	68	66	
		Nem um pouco/um pouco	171 (49,57)	180 (52,48)	200 (57,97)	
	Fuga	Mais ou menos	112 (32,46)	96 (27,99)	100 (28,99)	
		Muito/Bastante	62 (17,98)	67 (19,53)	45 (13,05)	16,85
		Não respondidos	66	68	66	
Autonomia	Submissão	Nem um pouco/um pouco	153 (44,35)	167 (48,69)	189 (54,78)	
		Mais ou menos	80 (23,19)	69 (20,12)	77 (22,32)	
		Muito/Bastante	112 (32,46)	107 (31,19)	79 (22,89)	28,84
	Oposição	Não respondidos	66	68	66	
		Nem um pouco/um pouco	216 (62,61)	218 (63,56)	234 (67,83)	
		Mais ou menos	81 (23,48)	83 (24,20)	74 (21,45)	
Média das opções muito/bastante (%)	Muito/Bastante	48 (13,92)	42 (12,24)	37 (10,73)	12,29	
	Não respondidos	66	68			
	Nem um pouco/um pouco	217 (62,9)	245 (71,43)	236 (68,41)		
Média das opções muito/bastante (%)	Mais ou menos	69 (20,00)	57 (16,62)	68 (19,71)		
	Muito/Bastante	59 (17,11)	41 (11,96)	41 (11,89)	13,65	
	Não respondidos					
Média das opções muito/bastante (%)			19,95	19,86	15,02	18,27

Nota. ECAP = Escala de Coping de Ansiedade de Provas Escolares.



Resumindo, algumas *famílias de enfrentamento* apresentaram diferenças em relação à situação de prova, tendo sido consideradas as escolhas “muito/bastante” por, pelo menos, 50% dos alunos:

S1-*antes da prova* – com *famílias de enfrentamento* mais frequentes de *Resolução de Problemas* (59,13%), *Busca de Informação* (55,07%), indicativas de desafio à necessidade de competência;

S2-*durante a prova* – com *famílias de enfrentamento* mais frequentes de *Resolução de Problemas* (55,81%), *Busca de Informação* (47,1%), indicativas de desafio à necessidade de competência;

S3-*depois da prova* – com *famílias de enfrentamento* mais frequentes de *Autoconfiança* (47,53%), indicativos de desafio à necessidade de relacionamento; *Resolução de Problemas* (42,9%) e *Busca de Informação* (44,06%), indicativas de desafio à necessidade de competência;

Analisando as *famílias de enfrentamento* mais escolhidas (pelo menos por 50% dos alunos), percebeu-se que esses alunos avaliaram as três situações estressoras mais como desafio do que como ameaça, tendo apresentado um repertório maior para lidar com os estressores relacionados às situações de avaliação escolar antes da prova (2 *famílias de enfrentamento* – *Resolução de Problemas* e *Busca de Informações*) do que durante a prova (2 *famílias de enfrentamento* – *Resolução de Problemas* e *Busca de Informações*).

As famílias de *Resolução de Problemas* e *Busca de Informação* foram mais relatadas na S1-antes da prova e S2-durante a prova; porém, na situação depois da prova (S3) a família de enfrentamento *Autoconfiança* foi a mais frequente (S3: 47,53%) e na situação durante a prova (S2: 55,81%), a família de enfrentamento mais relatada foi a *Resolução de Problemas*.

Os resultados da análise das relações entre o desempenho acadêmico e o enfrentamento da ansiedade de provas escolares indicaram correlações significativas para as famílias de  *coping* de *Autoconfiança*, *Busca de Suporte*, *Resolução de Problemas*, *Busca de Informação*, *Acomodação*, definidas como “*Enfrentamento Adaptativo*” [EA]. Assim, um repertório adaptativo de EE se relaciona com um bom desempenho acadêmico e vice-versa. Por outro lado, houve uma correlação significativa negativa do indicador geral de Enfrentamento Mal Adaptativo (EMA), com EE de *Delegação* e *Submissão*, que se associam a um menor desempenho escolar e vice-versa (Tabela 3).

Em relação aos indicadores gerais de enfrentamento adaptativo e mal adaptativo (EA e EMA), houve uma

correlação significativa somente para o indicador de EA, indicando uma frequência maior de recursos adaptativos ao lidar com as situações estressantes que se associam a um maior desempenho escolar e vice-versa (Tabela 3).

**Tabela 3.** Associações entre desempenho acadêmico de alunos do Ensino Médio e o coping de ansiedade de provas escolares pela ECAP (N = 342)

Famílias de Enfrentamento	Desempenho Acadêmico	
	r	p-valor <sup>a</sup>
<i>Enfrentamento Adaptativo</i>	0,29267	0,0001***
Autoconfiança	0,23372	0,0001***
Busca de Suporte	0,13440	0,0129**
Resolução de Problemas	0,29635	0,0001***
Busca de Informação	0,26445	0,0001***
Acomodação	0,15448	0,0042***
Negociação	0,05867	0,2793
<i>Enfrentamento Mal Adaptativo</i>	-0,02767	0,6101
Delegação	-0,13346	0,0135**
Isolamento	0,03889	0,4735
Desamparo	0,05352	0,3237
Fuga	0,05560	0,3052
Submissão	-0,13825	0,0105**
Oposição	-0,09269	0,0870

Nota. ECAP = Escala de Coping de Ansiedade de Provas Escolares. ap-valor significativo pelo teste de correlação de Spearman: \* significativos para  $p \leq 0,05$ ; \*\* muito significativos para  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* altamente significativos para  $p \leq 0,001$ .

## Discussão

A presente pesquisa analisou o processo de  *coping* da ansiedade de provas escolares em estudantes dos três anos do Ensino Médio, relacionando com o desempenho acadêmico, em termos de médias escolares. Com uma amostra de 345 estudantes de uma escola pública de São Paulo respondendo um instrumento especialmente elaborado para avaliação do  *coping* em três momentos – antes, durante e após a prova-, foi possível identificar que os alunos lidam com a ansiedade de provas mais como um  *desafio* do que como uma  *ameaça*, apresentando um repertório maior de estratégias adaptativas antes e durante a prova. Já em relação ao desempenho acadêmico, os alunos indicaram uma maior disponibilidade de EE adaptativas (EA) (*Autoconfiança*, *Busca de Suporte*, *Resolução de Problemas*, *Busca de Informação* e *Acomodação*), em detrimento das EE mal adaptativas (EMA) como a *Delegação* e a *Submissão*. Assim, um repertório adaptativo de EE se relaciona com um bom

desempenho acadêmico e vice-versa. No geral, há uma percepção de desafio às necessidades de Competência e de Relacionamento. Estes dados se aproximam de uma pesquisa realizada por Strack e Estevez (2015), que indicou que estudantes que avaliaram a ansiedade em situação de prova como facilitadora associou-se positivamente ao desempenho acadêmico e negativamente à exaustão emocional. Observa-se que os recursos de *coping* utilizados na situação de avaliação acadêmica podem influenciar no desempenho acadêmico do aluno, como aponta também Zeidner (1995b). Assim, o uso de recursos adaptativos pode influenciar na autoeficácia do aluno frente à situação de avaliação acadêmica, como apontado no estudo de Doron, Stephan, Boiche e Scanff (2009).

Dessa maneira, salienta-se a importância de intervir nas EE (EE), procurando diminuir as EE mal adaptativas e fortalecer as adaptativas, pois compreendendo a relação entre essas variáveis significará na promoção e no desenvolvimento de processos de autorregulação para esta população específica, pois se observa que o enfrentamento adaptativo de provas é importante para o bem-estar psicológico do aluno e para o alcance de seus objetivos e aspirações acadêmicas (Zeidner, 1998).

Considera-se a necessidade de realizar mais estudos controlados com uma amostra nas escolas privadas para efeitos de comparação dos dados obtidos nesta pesquisa, apesar no número representativo de participantes deste estudo. Seria também

importante e necessária a realização de estudos controlados, com amostra randomizada.

## Conclusões

Observou-se nos resultados do respectivo estudo que a promoção de EE adaptativas visa à diminuição do quadro de ansiedade de provas influenciando, consequentemente, no desempenho e/ou rendimento acadêmico desses estudantes. As EE adaptativas poderiam ser melhor investigadas nesta população escolar. Assim, a promoção de intervenções pautadas no desenvolvimento de mecanismos de proteção durante esta fase de desenvolvimento poderia minimizar o desenvolvimento de quadros de psicopatologia nesta fase. Outra condição é avaliar as fontes de estresse dos estudantes além daquelas que podem ser características desta fase de desenvolvimento (mudanças hormonais e maturacionais, por exemplo) para alguns adolescentes. Estudos sobre o tema podem contribuir na identificação dos determinantes das EE utilizadas pelos alunos em situações avaliativas, com reflexos no desempenho acadêmico.

Políticas públicas poderiam ser promovidas, com o objetivo de se avaliar as variáveis acadêmicas (estressores escolares e ansiedade de provas, por exemplo), que influenciam no desempenho e/ou rendimento acadêmico do aluno como forma de se desenvolver EE adaptativas em situações de provas escolares.

## Referências

- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa - ABEP (2013). *Critério de Classificação Econômica Brasil*. São Paulo: ABEP. Disponível em: <http://www.abep.org/novo/Default.aspx>
- Aldwin, C. M. (2009). *Stress, coping, and development: An integrative perspective* (2th ed.). New York: The Guilford Press.
- Aldwin, C. M. (2011). Stress and coping across life span. In S. Folkman (Ed.), *The Oxford Handbook of Stress Health, and Coping* (pp. 15-34). New York: University Press, USA.
- Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1997). A stitch in time: Self-regulation and proactive coping. *Psychological Bulletin*, 121(3), 417-436. doi: <http://10.1037/0033-2909.121.3.417>
- Bandalos, D. L., Yates, K., & Thorndike-Christ, T. (1995). Effect of math self-concept, perceived self-efficacy, and attribution for failure and success on test anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 351-360.
- Calais, S. L., Andrade, L. M. B., & Lipp, M. E. N. (2003). Diferenças de sexo e escolaridade na manifestação do *stress* em adultos jovens. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 16(2), 257-263.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1994). Situational coping and coping dispositions in a stressful transaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(1), 184-195. doi: <http://10.1037/0022-3514.66.1.184>.
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270-295. doi: <http://10.1006/ceps.2001.1094>.
- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Takahashi, M., Silverstein, M. E., Newman, B., Gubi, A., & Mccann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 268-274. doi: <http://10.1037/0022.0663.97.2.268>.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87-127. doi: <http://10.1037/0033-2909.127.1.87>.
- Connel, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness. A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar, & L. A. Strouffe (Eds.), *Minnesota Symposium of Child Psychology: Self processes in development* (v. 23, pp. 43-77). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

- Cunha, K. S. (2017). *Relações entre risco psicossocial familiar, coping do tratamento da obesidade infantil e controle parental da alimentação*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Saúde, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Doron, J., Stephan, Y., Boiche, J., & Scanff, C.L. (2009). Coping with examinations: Exploring relationships between students' coping strategies, implicit theories of ability, and perceived control. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 515–528. doi: <10.1348/978185409X402580>.
- Fanshawe, J.P., & Burnett, P.C. (1991). Assessing school-related stressors and coping mechanisms in adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 92–98.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping on three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150–170. doi: <http://10.1037/0022-3514.48.1.150>.
- Gonzaga, L. R. V., Silva, A. M. B., & Enumo, S. R. F. (2016). Ansiedade de provas em estudantes do Ensino Médio. *Psicologia Argumento*, 34(84), 76–88. doi: <10.7213/psicol.argumento.34.084.AO07>.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58(1), 7–77. doi: <http://10.3102/00346543058001047>.
- Justo, A. P. (2015). *Autorregulação em adolescentes: Relações entre estresse, enfrentamento, temperamento e problemas de comportamento*. Tese de Doutorado não Publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.
- Justo, A. P., & Enumo, S. R. F. (2015). Problemas emocionais e de comportamento em adolescentes: O papel do estresse. *Boletim - Academia Paulista de Psicologia*, 35(89), 350–370.
- Lazarus, R. S. (1993). Why we should think of stress as a subset of emotion. In L. Goldberger, & S. Breznitz (Eds.), *Stress: Theoretical and clinical aspects* (pp. 21–39). New York: Free Press.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lees, D. C. (2007). *An empirical investigation of the Motivational Theory of Coping in middle to late childhood*. Unpublished doctoral thesis, School of Psychology, Griffith University, Brisbane, Australia.
- Lowe, P. A., Lee, S. W., Witteborg, K. M., Prichard, K. W., Luhr, M. E., Cullinan, C. M., & Janik, M. (2008). The Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents (TAICA): Examination of the psychometric properties of a new multidimensional measure of test anxiety among elementary and secondary school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(3), 215–230. doi: <http://10.1177/0734282907303760>.
- Mascella, V. (2016). *Dor de cabeça em adolescentes: estratégias de enfrentamento e qualidade de vida*. Tese de Doutorado não Publicada. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.
- McDonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational Psychology*, 21(1), 89–101.
- Mwamwenda, T. S. (1994). Gender differences in scores on test anxiety and academic achievement among South African University graduate students. *South African Journal of Psychology*, 24(4), 228–230. doi: <http://10.1177/008124639402400409>.
- Pearlin, L. I., & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19(1), 2–21.
- Pitzer, J., & Skinner, E. A. (2016). Predictors of changes in students' motivational resilience over the school year: The roles of teacher support, self-appraisals, and emotional reactivity. *International Journal of Behavioral Development*, 1–15. doi: <10.1177/0165025416642051>.
- Rana, R., & Mahmood, N. (2010). The relationship between test anxiety and academic achievement. *Bulletin of Education and Research*, 32(2), 63–74.
- Rafferty, B. D., Smith, R. E., & Ptacek, J. T. (1997). Facilitating and debilitating trait anxiety, situational anxiety, and coping with an anticipated stressor: A process analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(4), 892–906.
- Ramos, F. P., Enumo, S. R. F., & Paula, K. M. P. (2015). Teoria Motivacional do Coping: Uma proposta desenvolvimentista para a análise do enfrentamento do estresse. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(2), 269–279. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2015000200011>.
- Rovira, T., Fernandez-Castro, J., & Edo, S. (2005). Antecedents and consequences of coping in the anticipatory stage of an exam: A longitudinal study emphasizing the role of affect. *Anxiety, Stress, and Coping*, 18(3), 209–225. doi: <http://10.1080/10615800500134654>.
- Sameroff, A.J. (2009). Conceptual issues in studying the development of self-regulation. In S.L.Olson, & A.J.Sameroff (Eds.), *Biopsychosocial regulatory processes in the development of childhood behavioral problems* (pp.1–18). New York: Cambridge University Press.
- Sarason, I. G. (1978). The test anxiety scale: Concept and research. In C. D Spielberger, & I. G. Sarason (Eds.), *Stress and anxiety* (v. 5, pp.193–216). Washington: Hemisphere.
- Serrano-Pintado, I., & Escolar-Llamazares, M.C. (2014). Description of the general procedure of a stress inoculation program to cope with the test anxiety. *Psychology*, 5, 956–965. doi: <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2014.58106>.
- Silva, A. M. B. (2016). Uma proposta de avaliação e intervenção psicológica no enfrentamento da dor em bailarinos. Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.
- Skinner, E. A. (1999). Action regulation, coping and development. In J. B. Brandtstädter, & R. M. Lerner (Eds.), *Action and self-development* (pp. 465–503). Thousand Oaks: Sage
- Skinner, E. A., & Wellborn, J. G. (1994). Coping during childhood and adolescence: A motivational perspective. In D. L. Featherman, R. M. Lerner, & M. Perlmutter (Eds.), *Life-Span Development and Behavior* (vol. 12, pp. 91–133). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skinner, E. A., & Wellborn, J. G. (1994). Coping during childhood and adolescence: A motivational perspective. In D. L. Featherman, R. M. Lerner, & M. Perlmutter (Eds.), *Life-Span Development and Behavior* (vol. 12, pp. 91–133). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

- Skinner, E. A., & Wellborn, J. G. (1997). Children's coping in the academic domain. In S. A. Wolchik, & I. N. Sandler (Eds.), *Handbook of children's coping with common stressors: Linking theory and intervention* (pp. 387 - 422). New York: Plenum Press.
- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129(2), 216-269. doi: <<http://10.1037/0033-2909.129.2.216>>.
- Skinner, E. A., Pitzer, J. R., & Steele, J. S. (2013). Coping as part of motivational resilience in school: A multidimensional measure of families, allocations, and profiles of academic coping. *Educational and Psychological Measurement*, 73(5), 803-835. doi: <[10.1177/0013164413485241](http://10.1177/0013164413485241)>.
- Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). The development of coping. *Annual Review of Psychology*, 58, 119-144. doi: <<http://10.1146/annurev.psych.58.110405.085705>>.
- Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J. (2016). *The development of coping: Stress, neurophysiology, social relationships, and resilience during childhood and adolescence*. New York: Springer.
- Spielberger, C. D., & Vagg, P. R. (1995). Test anxiety: A transactional process. In C. D. Spielberger, & P. R. Vagg (Eds.), *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment* (pp. 3-14). Washington: Taylor & Francis.
- Spielberger, C. D., Gonzales, H. P., Taylor, C. J., Algaze, B., & Anton, W. D. (1978). Examination stress and test anxiety. In C. D. Spielberger, & I. G. Sarason (Eds.), *Stress and anxiety* (v. 5, pp.167-191). New York: Wiley.
- Stöber, J. (2004). Dimensions of test anxiety: Relations to ways of coping with pre-exam anxiety and uncertainty. *Anxiety, Stress, and Coping*, 17(3), 213-226. Doi: <[10.1080/10615800412331292615](http://10.1080/10615800412331292615)>.
- Stöber, J., & Pekrun, R. (2004). Advances in test anxiety research. *Anxiety, stress and coping*, 17(3), 205-211. doi: <<http://10.1080/1061580412331303225>>.
- Strack, J. & Esteves, F. (2015). Exams? Why Worry? Interpreting anxiety as facilitative and stress appraisals. *Anxiety, Stress, & Coping*, 28(2), 205-214, doi: <<http://dx.doi.org/10.1080/10615806.2014.931942>>.
- Volkmer, R. E., & Feather, N. T. (1991). Relations between Type A scores, internal locus of control and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 12, 205-209.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1989) Test anxiety in elementary and secondary school students, *Educational Psychologist*, 24(2),159-183, doi: 10.1207/s15326985ep2402\_3
- Zeidner, M. (1990). Does test anxiety bias scholastic aptitude test performance by gender and socio-cultural group? *Journal of Personality Assessment*, 55(1-2), 145-160. doi: <[http://10.1207/s15327752jpa5501&2\\_14](http://10.1207/s15327752jpa5501&2_14)>.
- Zeidner, M. (1995a). Coping with examination stress: Resources, strategies, and outcomes. *Anxiety, Stress and Coping*, 8(4), 279-298. doi: <<http://10.1080/10615809508249379>>.
- Zeidner, M. (1995b). Adaptive coping with test situations: A review of the literature. *Educational Psychologist*, 30(3), 123-133. doi: <[http://10.1207/s15326985ep3003\\_3](http://10.1207/s15326985ep3003_3)>.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum Press.
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2008). Adolescents coping with stress: Development and diversity. *The Prevention Researcher*, 15(4), 3-7.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Lees, D. C., & Skinner, E. A. (2011). Children's emotions and coping with interpersonal stress as correlates of social competence. *Australian Journal of Psychology*, 63(3), 131-141. doi: <<http://10.1111/j.1742-9536.2011.00019.x>>.

**Recebido: 31.05.17 / Corrigido: (aprovado sem ajustes) / Aprovado: 26.08.18.**