

BARALHO PARA ANSIEDADE DE PROVAS

Estratégias para lidar com situações de avaliação



LUIZ RICARDO VIEIRA GONZAGA
SÔNIA REGINA FIORIM ENUMO



O BARALHO É COMPOSTO POR:

Carta para psicoeducação: 1 carta

Cartas com situações-problema: 16 cartas

Cartas de estados emocionais: 21 cartas

Cartas de indicadores fisiológicos e psicofisiológicos da ansiedade de provas: 21 cartas

Cartas de pensamentos disfuncionais em situações de provas: 34 cartas

Cartas de pensamentos funcionais/alternativos em situações de provas (cartas coringa): 15 cartas

Cartas de comportamentos mal-adaptativos/difuncionais em situações de provas: 23 cartas

Cartas de comportamentos adaptativos/funcionais em situações de provas (cartas coringa): 15 cartas

Cartas ilustrativas: 5 cartas

a) Cartas que representam as situações de forma ilustrada, contendo três cenários (antes, durante e depois da prova), com o objetivo de capturar o momento em que pensamento, emoção e comportamento ocorrem: 3 cartas

b) Termômetro de avaliação da emoção/grau de intensidade (0-100%): 1 carta

c) Termômetro de avaliação dos pensamentos disfuncionais: grau de acreditação/o quanto ele acredita (0-100%): 1 carta

Total: 151 cartas

BARALHO PARA ANSIEDADE DE PROVAS

Estratégias para lidar com situações de avaliação

**LUIZ RICARDO VIEIRA GONZAGA
SÔNIA REGINA FIORIM ENUMO**



2021

© Sinopsys Editora e Sistemas Eireli, 2021

Supervisão editorial: *Ricardo Gusmão*

Editora: *Paola Araújo de Oliveira*

Assistente editorial: *Vitória Martínez*

Capa: *Sandro Ceroni*

Imagem de capa: *Shutterstock.com* (esta capa foi desenhada usando recursos do Shutterstock)

Revisão técnica: *Sônia Regina Fiorim Enumo; Andréia Cristina dos Santos Kleinhans*

Editoração e arte-finalização: *Sandro Ceroni*

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

G642 Gonzaga, Luiz Ricardo Vieira.

Baralho para ansiedade de provas : estratégias para lidar com situações de avaliação / Luiz Ricardo Vieira Gonzaga, Sônia Regina Fiorim Enumo — Novo Hamburgo : Sinopsys Editora, 2021.

56 p. ; il.

ISBN 978-65-5571-008-3

1.Ansiedade em adolescentes. 2.Psicoterapia do adolescente.
3.Terapia do comportamento para adolescentes. I.Título. II.
Enumo, Sônia Regina Fiorim.

CDU 616.89-008.441(0.053.6)

Bibliotecária responsável: Vanessa Levati Biff — CRB 10/2454

Todos os direitos reservados à

Sinopsys Editora

(51) 3066-3690

atendimento@sinopsyseditora.com.br

www.sinopsyseditora.com.br

*À Sônia Regina Fiorim Enumo, minha “mãe acadêmica”,
por ser um exemplo de profissional e ser humano ímpar.*

Por acreditar no meu potencial e nos meus projetos.

Aos meus pacientes, fonte de inspiração deste baralho.

AUTORES

Luiz Ricardo Vieira Gonzaga

Psicólogo, com licenciatura em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre e Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Especialista em Psicologia Clínica Cognitivo-Comportamental pela Universidade de São Paulo (USP) e MBA em Administração de Empresas pela Fundação Getúlio Vargas (FGV/SP).

Foi laureado pela Academia Paulista de Psicologia (2017) pela sua tese, recebendo prêmios no 6th International Congress of Educational Sciences and Development (Portugal, 2018) e Menção Honrosa na 47ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP) com o tema “Avaliação e Coping em Provas”. É membro associado e certificado pela Federação Brasileira de Terapeutas Cognitivos (FBTC).

Foi terceiro secretário da Associação Brasileira de Stress (ABS, gestão 2014-2016) e membro da Comissão Avaliadora do V Congresso Internacional de Stress (VCIS, 2015). É autor do livro *O estresse da escolha profissional em estudantes*, editado pela Paco Editorial, em coautoria com a professora Marilda Lipp. É supervisor e professor convidado de vários cursos de especialização em terapias cognitivo-comportamentais (TCC) no país, como Cognitivo, Capacitar, Centro de Estudos em Terapia Cognitivo-comportamental (CETCC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2959-9606>

Sônia Regina Fiorim Enumo

Psicóloga, licenciada e bacharel em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutora em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo (USP), com Pós-doutorado em Avaliação Assistida de Crianças com Deficiência Visual pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

É docente do programa de pós-graduação em Psicologia (desde 2012) e do mestrado em Ciências da Saúde (desde 2015) da PUC-Campinas. É professora emérita da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, 1986-2011). Foi primeira secretária da Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental (ABPMC) e da Sociedade Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento (ABPD, e representante da UFES no Conselho Municipal de Ciência e Tecnologia de Vitória. Foi bolsista de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) entre 2001-2018.

Tem mais de 100 artigos publicados em revistas nacionais e internacionais, além de livros na área. É editora associada da *Revista Estudos de Psicologia* (Campinas) desde 2012. Coordena pesquisas nas áreas de Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Pediátrica sobre avaliação, intervenção e prevenção de problemas de desenvolvimento, com temas como processos de estresse-*coping* e avaliação assistida. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9038-6151>.

PREFÁCIO

Quando recebi o convite para fazer o prefácio do *Baralho para ansiedade de provas: estratégias para lidar com situações de avaliação*, elaborado pelos psicólogos Luiz Ricardo Vieira Gonzaga e Sônia Regina Fiorim Enumo, fiquei muito contente e honrada, pois acredito na importância de utilizarmos, na prática clínica, diferentes instrumentos, fundamentados na terapia cognitivo-comportamental (TCC), para a potencialização dos nossos resultados terapêuticos.

Da mesma forma, constato que a presença de ansiedade, na atualidade, faz parte do dia a dia dos psicoterapeutas, sendo um dos tipos apresentados a ansiedade de desempenho. Apesar de a ansiedade de desempenho ser um dos subtipos do transtorno de ansiedade social (fobia social), ela também pode ocorrer em quem não tem essa patologia, o que deve ser avaliado, de forma criteriosa, pelo clínico, a partir do grau de sofrimento e prejuízo causado. Independentemente disso, a ansiedade de desempenho é um dos temas que os pacientes mencionam em suas sessões de psicoterapia, devendo ser realizada alguma abordagem nesse sentido.

O *Baralho para ansiedade de provas* surge, então, para ajudar os profissionais que se defrontam com essas questões. Ele nos apresenta não somente um método para diagnosticar as situações que desencadeiam a ansiedade de desempenho em adolescentes e adultos, mas também para identificar que tipos de pensamentos, emoções, reações fisiológicas e comportamentos ocorrem nesses momentos.

À medida que o paciente compreende essa sequência de situações – pensamentos disfuncionais – emoções – reações fisiológicas e comportamentos mal-adaptativos, é “aberto um espaço” para que sejam discutidos pensamentos e comportamentos adaptativos que vão interferir, de forma indireta, no quadro de ansiedade (nas emoções) e nas reações fisiológicas a ele associadas. Os autores, para auxiliar no processo de reestruturação cognitiva e de manejo da ansiedade, apresentam, no fim do manual deste baralho terapêutico, uma série de técnicas cognitivas e comportamentais que podem ser utilizadas durante sua aplicação, a fim de solidificar seus resultados. As cartas tornam um método que normalmente é apresentado “em preto e branco” e de forma mais objetiva na clínica em uma maneira colorida e didática de psicoeducar os pacientes a respeito do seu funcionamento e modificar suas crenças disfuncionais.

Espero ter conseguido despertar em todos a vontade de “mergulhar” neste manual e utilizar este novo baralho terapêutico para ajudar seus pacientes com ansiedade de desempenho. Acredito que, para termos acesso aos problemas de quem atendemos, com suas complexidades e idiossincrasias, por uma via lúdica,

devemos tornar aquilo que poderia ser estressante e de difícil entendimento em algo divertido e esclarecedor, aumentando a nossa chance de ter sucesso em ajudar essas pessoas a serem mais felizes e menos ansiosas.

Renata Brasil Araujo

Psicóloga. Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Tem formação em Terapia dos Esquemas pelo International Society of Schema Therapy (ISST) e pelo Núcleo de Estudos e Atendimentos em Psicoterapias Cognitivas (NEAPC). Sócia, diretora e psicóloga do Modus Cognitivo – Núcleo de Terapia Cognitivo-comportamental. Presidente da Associação Brasileira de Estudos do Álcool e Outras Drogas (ABEAD, gestão 2019-2021).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
Contextos de desenvolvimento da ansiedade de provas.....	11
Ansiedade de provas: conceito, definição e modelo cognitivo.....	12
Prevalência da ansiedade de provas.....	13
Critérios diagnósticos da ansiedade de provas.....	13
Instrumentos para avaliação da ansiedade de provas.....	14
<i>Coping</i> da ansiedade de provas.....	15
Instrumentos para avaliação do <i>coping</i> da ansiedade de provas.....	16
Intervenções na ansiedade de provas.....	17
O BARALHO PARA ANSIEDADE DE PROVAS.....	19
População-alvo.....	19
Composição do baralho.....	19
Situações-problema.....	20
Estados emocionais.....	21
Indicadores fisiológicos e psicofisiológicos da ansiedade de provas.....	22
Pensamentos disfuncionais em situações de provas.....	23
Pensamentos funcionais/alternativos em situações de provas (cartas coringa).....	26
Estratégias de enfrentamento da ansiedade de provas.....	27
Comportamentos mal-adaptativos em situações de provas.....	27
Comportamentos adaptativos em situações de provas (cartas coringa).....	28
Como usar o <i>Baralho para ansiedade de provas</i>	29
Aplicação do <i>Baralho para ansiedade de provas</i>	30
Outras modalidades terapêuticas e educativas no uso do <i>Baralho para ansiedade de provas</i>	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
REFERÊNCIAS.....	41
APÊNDICE A.....	47
APÊNDICE B.....	55

INTRODUÇÃO

A vida escolar pode apresentar muitos eventos estressantes desde seu início, nos primeiros anos da infância. A resiliência motivacional cotidiana para continuar os estudos depende de muitos fatores, como o sentimento de pertença, a identidade acadêmica e os relacionamentos positivos com professores e colegas. Essas variáveis contribuem para o engajamento acadêmico, que vai além do envolvimento com a escola, incluindo o engajamento psicológico, comportamental, emocional e cognitivo. Esses são fatores de proteção e uma força positiva na vida de crianças e adolescentes. Contudo, o desinteresse, a alienação, o desengajamento, a exaustão e os problemas de comportamento e de disciplina são associados a rejeição, incompetência e desamparo, faltas e abandono escolar, mau desempenho acadêmico e desfechos negativos no curso de vida, no médio e longo prazo (Furrer, Skinner, & Pitzer, 2012, 2014).

Na adolescência, em especial, ocorrem alterações psicofisiológicas, com mudanças hormonais e corporais, que podem desencadear vulnerabilidade a problemas de desenvolvimento e de comportamento. Além das mudanças desenvolvimentais, características dessa fase da vida, somam-se as experiências estressantes, como as provas, a escolha profissional, os relacionamentos sociais e afetivos, que podem afetar a saúde física e mental do adolescente. A capacidade de lidar ou enfrentar (em inglês, *coping with*) de forma mais funcional e adaptativa os estressores diários ajuda na prevenção de problemas emocionais e comportamentais, especialmente nessa fase. Pesquisas apontam que dificuldades e habilidades de enfrentamento mal-adaptativas estão entre os principais fatores que contribuem para o desenvolvimento de quadros de psicopatologia (Achenbach & Rescola, 2010; Grant et al., 2006).

Nesse contexto, a importância do estudo das estratégias de enfrentamento (EE; em inglês, *ways of coping*), dos alunos é fundamental no meio escolar, uma vez que elas influenciam as abordagens de estudo durante a preparação para as provas escolares, ajudando na prevenção de problemas emocionais e comportamentais que afetam o desempenho acadêmico (Appelhans & Schmeck, 2002; Doron et al., 2011; Folkman & Lazarus, 1985; Folkman & Moskowitz, 2004; Hong & Lam, 1992; Moneta et al., 2007). Assim, a identificação dos determinantes das EE apresentadas pelos alunos ao lidar com situações de avaliação escolar é um grande desafio para a pesquisa em psicologia (Doron et al., 2011). Entender como os adolescentes experimentam, reagem, pensam e enfrentam os eventos estressores fornece uma base para medidas de intervenções preventivas direcionadas a ajudá-los a evitar situações de estresse,

mudar suas avaliações e melhorar sua capacidade de enfrentamento adaptativo (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2008).

O foco no desenvolvimento de um recurso psicopedagógico como este *Baralho para ansiedade de provas* partiu de uma necessidade clínica e de intervenção. Foi tema da pesquisa de doutorado do primeiro autor, que avaliou o nível de ansiedade de provas e as estratégias de enfrentamento apresentadas pelos estudantes do ensino médio, com e sem problemas de comportamento (Gonzaga, 2016; Gonzaga & Enumo, 2018; Gonzaga, Silva, & Enumo, 2016). Está presente também na variedade de ferramentas clínicas desenvolvidas por diversos autores e promovidas pela Editora Sinopsys para o manejo clínico de diferentes questões emocionais e psicológicas.

Este baralho é composto por várias cartas indicadoras de situações e estratégias de enfrentamento (funcionais e/ou disfuncionais) apresentadas por adolescentes e adultos que estejam manifestando um nível alto de ansiedade de provas. Este material visa a oferecer um suporte ao profissional da área clínica e escolar que deseja fazer um levantamento de variáveis situacionais e emocionais do paciente/estudante com dificuldades no manejo da ansiedade de avaliação, provendo estratégias diretivas para a promoção da saúde psíquica e emocional. Foi desenvolvido para a orientação de alunos que passam por dificuldades na preparação, no engajamento e nas estratégias de autocontrole/autorregulação ao enfrentar provas.

Contextos de desenvolvimento da ansiedade de provas

Situações de avaliação acadêmica, geralmente por meio da aplicação de provas, têm emergido como uma variável dominante no estímulo eliciador da ansiedade na área educacional. Muitas decisões importantes acabam relacionadas ao desempenho em provas escolares, acadêmicas e seletivas no campo da escola, faculdade e trabalho, por exemplo. Avaliações são amplamente utilizadas nas áreas educacional, empresarial, militar e pelo Estado para auxiliar na tomada de decisão em relação às realizações, competências e habilidades das pessoas (Rana & Mahmood, 2010; Zeidner, 1998). Há, assim, uma “cultura da prova” que reforça que o futuro do indivíduo é, em parte, influenciado e determinado pelo seu desempenho (Sarason, 1959). Dessa maneira, quando são considerados os vários usos das provas em nossa cultura e as maneiras pelas quais elas podem determinar a vida das pessoas, não surpreende que a situação de prova possa evocar reações de ansiedade em muitas pessoas, em todas as idades (Zeidner, 1998).

Ansiedade de provas: conceito, definição e modelo cognitivo

A ansiedade de provas tem sido abordada nas pesquisas como um traço de personalidade, no qual os testes são percebidos como uma ameaça, um estado emocional e um estado clínico, sendo um caso especial de desordens de ansiedade. São considerados dois componentes principais: (a) aborrecimento, um componente de *distress* cognitivo relativo à preocupação com as consequências do desempenho; e (b) emocionalidade, relacionada à autopercepção da excitação/*arousal* do sistema nervoso autônomo, à interferência cognitiva e à falta de autoconfiança (Ali & Moshun, 2013). Ademais, quando um estudante com ansiedade de provas avalia um teste como uma ameaça, ele o executa de forma menos otimizada, suas cognições inadequadas são reforçadas e a ansiedade durante a prova aumenta.

Destacam-se nesse processo as reações psicofisiológicas e comportamentais, decorrentes da preocupação antecipada com os resultados negativos e o mau desempenho em situações de avaliação. Essas reações ocorrem tipicamente em três momentos: antes (*fase antecipatória*), durante (*fase de confrontação*) e depois de um período de exames (*fase de espera dos resultados*) (King, Ollendick, & Prins, 2000; Zeidner, 1998).

A *fase antecipatória* é um período caracterizado pela iminência da situação avaliativa. De fato, com a aproximação de uma prova, o indivíduo está preocupado com as demandas, possibilidades e constrangimentos relacionados a ela, e pensa em como se preparar e regular as emoções e sentimentos associados com a avaliação negativa. A incerteza dos resultados é alta nessa fase, podendo ser experimentadas emoções ameaçadoras e/ou desafiadoras.

A *fase de confrontação* ocorre durante o enfrentamento direto com o estressor (por exemplo, durante a execução da prova). A ansiedade, particularmente seu componente emocional, atinge um pico durante os primeiros momentos de contato com o exame. Já a preocupação, que é o componente cognitivo da ansiedade frente às provas, torna-se mais estável durante o processo de avaliação.

A *fase de espera* refere-se ao período do pós-teste, quando os resultados ainda não foram divulgados. A incerteza em relação à natureza das provas já foi resolvida ou reduzida significativamente, embora os indivíduos ainda possam experimentar apreensão com os resultados acadêmicos.

Por fim, na *fase dos resultados*, quando são divulgadas as notas, a incerteza é resolvida e as preocupações dos estudantes são direcionadas para o significado e a importância dos resultados obtidos (Carver & Scheier, 1994; Folkman & Lazarus, 1985).

Uma forma de conceituar os diferentes componentes da ansiedade de provas é apresentada pelo modelo cognitivo dos transtornos de ansiedade. Nesse modelo, há uma ativação das crenças disfuncionais diante da ameaça e dos erros de processamento cog-

nitivo associados, que desencadeiam um medo excessivo, incompatível com a realidade objetiva da situação (Clark & Beck, 2010).

Prevalência da ansiedade de provas

A literatura internacional aponta que mais de 33% dos alunos do ensino fundamental e médio experimentam em algum momento a ansiedade de provas (Methia, 2004). Dados internacionais destacam também que a prevalência da ansiedade de provas entre as crianças em idade escolar pode variar de 10 a 30% (King & Ollendick, 1989). Do mesmo modo, Hill e Wigfield (1984) apontaram que de duas a três crianças em classes comuns, ou aproximadamente 10% das crianças, são altamente ansiosas em provas, apresentando deficiências nos resultados de desempenho.

Já no contexto brasileiro, a literatura é incipiente, apesar de haver um crescente interesse na influência que esse construto exerce quando se abordam variáveis como rendimento acadêmico e motivação escolar (Bzuneck, 1991; Bzuneck & Silva, 1989). Em contrapartida, pesquisas atuais apontam a prevalência de 62,53% de estudantes com ansiedade de provas, com diferença significativa em favor das meninas (66,96%) em uma amostra de 379 alunos do ensino médio de uma escola pública, na cidade de São Paulo (Gonzaga et al., 2016).

Estudos brasileiros que investigaram as mudanças emocionais em situações de prova verificaram que muitos jovens que enfrentaram processos seletivos não se consideravam preparados física e psicologicamente. São comuns relatos de dificuldades de concentração, inquietação, dores de cabeça, dores musculares e tontura, além de muitos apresentarem níveis de ansiedade, estresse, medo, insegurança e aflição (D'Avila & Soares, 2003; Rodrigues & Pelisoli, 2008).

Critérios diagnósticos da ansiedade de provas

Nota-se que a ansiedade de provas é comum em jovens em idade escolar, sendo constantemente relacionada a dificuldades acadêmicas, e está associada a sintomas de transtornos de ansiedade (Beidel & Turner, 1988). É considerada uma forma de ansiedade subclínica, compartilhando características similares com outros tipos de ansiedade de avaliações sociais, incluindo ansiedade competitiva em esportes (relacionada a atletas), ansiedade de atuação (relacionada a artistas), ansiedade de computador, matemática, estatística e de falar em público, por exemplo (Ashcraft & Kirk, 2001; Hanton, Evans, & Neil, 2003; Mor, Day, Flett, & Hewitt, 1995; Onwuegbuzie, 2000; Zeidner & Mathews, 2005). De acordo com a 5ª edição do *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*, da American Psychiatric Association

(APA, 2014), tais temores intensos relacionados ao desempenho manifestados em ambientes acadêmicos podem ser diagnosticados como um “transtorno de ansiedade social”, com o componente especificador de desempenho apenas se todos os critérios clínicos forem satisfeitos.

Assim, os indivíduos com transtorno de ansiedade social relativa ao desempenho têm preocupações relacionadas ao desempenho, com o componente cognitivo de se sentir avaliado negativamente. Essa condição influenciará sua vida profissional (por exemplo, músicos, dançarinos, atletas ou papéis em que é preciso falar em público). O medo de desempenho também pode se manifestar em contexto de trabalho, escolar ou acadêmico, nos quais são necessárias apresentações públicas regulares. Os indivíduos com transtorno de ansiedade social relativa ao desempenho não temem nem evitam situações sociais em que não são avaliados (APA, 2014).

Instrumentos para avaliação da ansiedade de provas

Recomenda-se o uso de instrumentos no levantamento e monitoramento da ansiedade e da ansiedade de provas. Pode ser citado o Inventário de Ansiedade, apresentado no livro *A mente vencendo o humor*, com a folha de escores (Greenberger & Padesky, 2017). Esse inventário faz um levantamento dos sintomas, incluindo mudanças cognitivas (pensamentos), comportamentais, emocionais e físicas da ansiedade na última semana; porém, não é um instrumento de diagnóstico. É preciso o auxílio de um psicólogo clínico, que ajudará a informar sobre as experiências do paciente. Assim, será possível fazer um diagnóstico e discutir com o psicólogo sobre os tratamentos possíveis.

Outro instrumento, a Test Anxiety Scale (TAS) (Sarason, 1958), adaptada e validada cultural e linguisticamente no Brasil pelos autores (Gonzaga, 2016), contém 37 itens e avalia o nível da ansiedade de provas. Essa escala está embasada em uma perspectiva cognitiva, que define a ansiedade como um tipo de resposta cognitiva marcada por dúvidas a respeito de si mesmo, sentimentos de inadequação e autoculpa (Sarason, 1978). Esse instrumento avalia aspectos cognitivos, fisiológicos e comportamentais.

Além desses, há outra ferramenta, o Inventário de Ansiedade de Beck (em inglês, Beck Anxiety Inventory [BAI]), desenvolvido por Beck, Steer e Garbin (1988), que consiste em uma escala de autorrelato para medir a intensidade dos sintomas de ansiedade. O inventário tem 21 itens, com informações descritivas de sintomas de ansiedade. É composto por uma escala de quatro pontos (escala psicométrica), que reflete níveis de gravidade crescente de cada sintoma. O escore total é resultante da soma dos escores dos itens individuais, permitindo a classificação segundo níveis de intensidade da ansiedade. No Brasil, foi validado por Cunha (2001).

Coping da ansiedade de provas

A conceituação da ansiedade de provas passou por avanços importantes, com a evolução de novas medidas que refletiram sua natureza multidimensional. Essas mudanças ocorreram à medida que uma ampla variedade de provas teve consequências significativas na sociedade moderna, desempenhando um papel cada vez mais importante ao determinar as carreiras acadêmicas e ocupacionais dos alunos. Assim, um número crescente de pesquisas focou em como os alunos lidavam com contextos estressantes de prova (Stöber, 2004; Zeidner, 1998).

Os pesquisadores perceberam que as situações avaliativas eram instrumentos ideais para a análise, em vários aspectos, do processo de enfrentamento (*coping*) durante encontros estressantes (Zeidner, 1998). Ampliou-se, assim, o foco das pesquisas sobre enfrentamento em vários contextos de avaliação, que antes tinham uma perspectiva restrita à situação da prova. Passou-se para uma visão mais abrangente, que inclui as fases anteriores e posteriores da prova propriamente dita, como a fase de aprendizagem, a fase de preparação e a fase de pós-resultado (Raffety et al., 1997).

Entretanto, poucos estudos abordavam o interesse em entender se as diferentes dimensões da ansiedade de provas mostravam ter relações específicas com as diferentes estratégias de enfrentamento (Stöber, 2004). Sob esse enfoque, o processo de enfrentamento em situações de provas tornou-se um importante tema de pesquisa no estudo da ansiedade de provas. Observou-se que certos comportamentos ajudavam os alunos a lidar funcionalmente com a experiência de estresse e ansiedade em situações de avaliação, resultando na eliminação ou modificação das condições que causavam o estresse. Dessa maneira, as emoções negativas diminuídas podem ser mantidas, e, dependendo da estratégia de enfrentamento apresentada, é possível prover resultados adaptativos e funcionamento positivo (Lazarus & Folkman, 1984; Zeidner, 1998).

Contudo, constatou-se que as respostas de enfrentamento não são adaptáveis de maneira uniforme. Pesquisas mostram que estratégias de enfrentamento 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 estratégias em todas as situações estressoras não é adaptativo. Algumas estratégias de enfrentamento, como a esquiva e o distanciamento, muitas vezes interpretadas como mal-adaptativas em uma situação de avaliação/prova, podem ser adaptativas em algumas circunstâncias específicas, como durante os estágios intermediários de uma crise de saúde, e vice-versa (Lazarus, 1993). Assim, os resultados de um determinado padrão de *coping* são definidos pela interação das necessidades e preferências pessoais do indivíduo e das limitações da situação específica considerada.

É observado que o *coping* adaptativo de provas é importante para o bem-estar psicológico do aluno e para o alcance de seus objetivos e aspirações acadêmicas (Zeidner, 1998).

Na concepção do *Baralho para ansiedade de provas*, consideramos o *coping* em uma perspectiva desenvolvimental e motivacional como uma “ação regulatória sob estresse”, entendida como “(...) o modo como as pessoas regulam o seu comportamento, as suas emoções e a sua orientação motivacional sob condições de estresse psicológico” (Skinner & Wellborn, 1994, p. 112). Isso inclui respostas de autorregulação do comportamento, da cognição, da emoção, da fisiologia e do ambiente, sob condições de estresse (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen, & Wadsworth, 2001). Essa é a mais recente abordagem do processo de estresse e *coping* (Ramos, Enumo, & Paula, 2015).

Instrumentos para avaliação do coping da ansiedade de provas

Para a identificação de estressores no contexto escolar em geral, do nível de estresse e das estratégias de enfrentamento dos alunos, adaptamos o Adolescent/Child’s Self-Report Responses to Stress – Academic Problems (RSQ-AS) (Escala de Autorrelato de Respostas ao Estresse de Problemas Acadêmicos) (Connor-Smith, Compas, Wadsworth, Thomsen, & Saltzman, 2000; vkc.mc.vanderbilt.edu/stressand-coping/rsq/) (Gonzaga, 2016). A validação linguística para o português brasileiro foi realizada por Mascella (2016), também com autorização dos autores. É uma escala de 57 itens para medir três tipos de enfrentamento e dois tipos de respostas involuntárias ao estresse. A escala gera, assim, cinco fatores: *coping* de controle primário, *coping* de controle secundário, desengajamento voluntário, engajamento involuntário e desengajamento involuntário. Pode ser preenchido a partir dos nove anos de idade em relação a sua própria forma particular de enfrentamento e respostas ao estresse involuntário, permitindo também que os pais preencham em relação à forma como os seus filhos reagem ao estresse.

Um instrumento que elaboramos para mensurar o *coping* de avaliação de provas é a Escala de *Coping* de Ansiedade de Prova (ECAP) (Gonzaga, 2016). A ECAP faz um levantamento de como o estudante ou paciente lida com a ansiedade de provas em três momentos: antes, durante e após sua realização. Essa escala é baseada na Motivational Theory of Coping Scale-12 (MTC-12) (Lees, 2007; Skinner & Wellborn, 1994; Skinner et al., 2003). Apresenta 21 itens respondidos em uma escala tipo *likert* de cinco pontos, para verificar seis medidas:

1) reação emocional (três itens, um para cada sentimento: tristeza, medo e raiva. Por exemplo: “Quão triste você se sentiria?”);

- 2) avaliação de ameaça (três itens, um para cada ameaça: à competência, ao relacionamento e à autonomia. Por exemplo: “Quão capaz você se sentiria?”);
- 3) avaliação de desafio (um item: “Quão interessado você se sentiria?”);
- 4) orientação motivacional (um item: “O quanto você deseja sair da situação ou fugir?”);
- 5) características de identificação (um item: “Quão capaz você é de imaginar que você é a pessoa da situação?”);
- 6) uso das 12 “famílias” de *coping* (12 itens, um para cada família de *coping*. Por exemplo, “Quanto você trabalharia para resolver o problema?” corresponde à família de *coping* Solução de problemas).

As 12 “famílias” (categorias de alta ordem) de *coping* básicas ao longo do desenvolvimento humano são:

(a) com desfechos adaptativos no médio e longo prazo: Autoconfiança (*self-reliance*), Busca de suporte (*support-seeking*), Solução de problemas (*problem-solving*), Busca de informações (*information-seeking*), Ajustamento/acomodação (*accommodation*), Negociação (*negotiation*);

(b) com desfechos mal-adaptativos: Delegação (*delegation*), Isolamento social (*social isolation*), Desamparo (*helplessness*), Fuga (*escape*), Submissão (*submission*), Oposição (*opposition*) (Skinner, Edge, Altman, & Sherwood, 2003).

As questões da escala devem ser respondidas em relação a três situações apresentadas aos estudantes durante a aplicação da ECAP. As três situações representativas de estresse antes, durante e após a execução de provas também têm a função de avaliar respostas emocionais, sendo apresentadas juntamente com essa escala (Gonzaga, 2016). Essas três situações de estresse em situação de provas estão descritas no Apêndice B.

Intervenções na ansiedade de provas

Os programas de intervenção na ansiedade de avaliação desenvolveram-se em grande parte devido à alta incidência da ansiedade de provas na sociedade moderna, a partir da segunda metade do século XX, e à preocupação geral pelos seus efeitos debilitantes no bem-estar emocional e no desempenho cognitivo de muitos indivíduos. Na época, os tratamentos em voga oscilavam da perspectiva psicodinâmica para a comportamental e, depois, para a perspectiva cognitiva, seguindo a evolução das terapias comportamentais (Sarason, 1986).

O uso específico das técnicas de intervenção para a diminuição da ansiedade foi delineado para a redução da excitabilidade e a preocupação disfuncional, bem como

para a melhora do desempenho cognitivo em indivíduos ansiosos por provas (Zeidner, 1998). Assim, os programas de tratamento incluíam tratamentos focados na emoção, projetados principalmente para aliviar o afeto emocional negativo intenso, experimentado por pessoas ansiosas em situações de provas. Havia também tratamentos focados na cognição, desenvolvidos para ajudar o cliente ansioso a enfrentar a preocupação e as distorções cognitivas, melhorando seu desempenho acadêmico nas provas (Spielberger & Vagg, 1995).

A terapia cognitivo-comportamental (TCC) torna-se, dessa maneira, uma abordagem recomendada para o tratamento de pacientes com ansiedade de provas, por auxiliá-los a reavaliar as interpretações exageradas de ameaça e a aumentar sua tolerância ao risco e à incerteza associada às preocupações ansiosas. Assim, o foco da TCC volta-se para a correção de avaliações mal-adaptativas e crenças sobre vulnerabilidade, risco e recursos de enfrentamento pessoal associados a preocupações ansiosas (Clark & Beck, 2010).

Em vista disso, considera-se a TCC o eixo principal para o tratamento dos diversos transtornos psicológicos, em especial os transtornos de ansiedade, com o especificador de desempenho presente nos pacientes com queixa de ansiedade severa frente à avaliação escolar ou acadêmica (veja a Tabela 1 e o Apêndice A para sugestões de técnicas).

Tabela 1. Exemplos de técnicas cognitivas e comportamentais para ansiedade de provas

1	Avaliação dos estados de humor (0-100%).
2	Avaliação do grau de acreditação dos pensamentos disfuncionais (0-100%).
3	Registro da preocupação.
4	Registro de pensamentos disfuncionais (RPD).
5	Declaração de metas pessoais.
6	Como eu penso e me sinto sobre a avaliação escolar.
7	Roteiro para se ter uma boa prova.
8	Miniformulação cognitiva de um paciente com ansiedade de provas.
9	Exame de evidências.
10	Análise de pontos positivos e negativos.
11	Observação a partir da sacada.
12	Manejo da procrastinação (antiprocrastinação).
13	Experiência da emoção como o afluente de um rio.

Fonte: Beck, 1997; Diehl, M., Coyle, N., & Labouvie-Vief, G. 1996; Leahy, 2006; Leahy, Tirsch, & Napolitano, 2013; Wright, Basco, & Thase, 2008; Zeidner, 1998.