

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM
LEITURA E ESCRITA E SUAS RELAÇÕES COM A
ANSIEDADE**

Autor: Gisele A. do Patrocínio Bazi

Orientador: Prof. Dr. Fermino Fernandes Sisto

**Este exemplar corresponde à redação final da dissertação
defendida por Gisele A. do Patrocínio Bazi e
aprovada pela Comissão Julgadora.**

Data: ___/___/___

Assinatura: _____

Comissão Julgadora:

2000

RESUMO

São poucos os estudos experimentais que procuram encontrar ligações entre a ansiedade e as dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita. O estudo aqui apresentado, além de focalizar tal questão, também utilizou as concepções sobre traço e estado de ansiedade, o que na literatura é muito escasso.

Assim, os objetivos deste trabalho foram analisar a relação existente entre os níveis (alto ou baixo) e tipos de ansiedade (traço- incluindo e excluindo a mentira- e estado) e o desempenho em leitura e escrita, sendo considerando-se o gênero e a idade.

A população investigada foi de 112 sujeitos, de 8 e 9 anos, de duas escolas públicas. Todos os sujeitos foram classificados por intermédio de três ditados, e depois, foram avaliados através de uma prova de leitura e de dois instrumentos de ansiedade, um envolvendo o estado, sendo o Inventário de Ansiedade Traço-Estado, para crianças; e um envolvendo o traço (incluindo ou não a mentira), sendo a Escala de Ansiedade Manifesta para crianças e adolescentes.

Os dados encontrados foram submetidos à análise de variância e os resultados globais evidenciaram que houve uma relação significativa entre o estado de alta ansiedade e as dificuldades em leitura e em escrita. Também foi possível falar em uma tendência para as crianças mais velhas serem mais ansiosas do que as mais novas. Quanto ao gênero, os resultados mostraram-se difusos, quando relacionados aos níveis e tipos de ansiedade.

ABSTRACT

There are few experimental studies that try to find relations between anxiety and learning difficulties in reading and writing. The following study, apart from focalizing on that point, it also used conceptions in anxiety trait and anxiety state, what is very rare in literature.

In this way, the goals of this research were to analyze the existing relations between the levels (high and low) and anxiety types (trait, including and excluding the lie- and state), and the reading and writing performance, considering gender and age.

The sample researched was 112 people, between 8 and 9 years old, from two public schools. All the subjects have been classified by three dictations and, afterwards, have been evaluated in a reading test and two anxiety instruments, one of them was the Anxiety Trait-State Inventory for children referring the state, and the other one was the Expressed Anxiety Inventory for children and teenagers (including and excluding the lie) referring to state.

The data found have been submitted to analysis of variance and the global results made evident that there was a significant relation between the high anxiety state and the difficulties in reading and writing. It was also possible to express a tendency among the older children to be more anxious than the younger ones. Referring to the gender, the results showed up confusing when related to the levels and kinds of anxiety.

Ao Rogério, meu marido e amigo,
por toda compreensão, paciência, carinho e ajuda durante a
realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas mostraram-se inesquecíveis durante este percurso da minha vida.

De maneira muito especial, agradeço ao professor Fermino Fernandes Sisto, pelo grande incentivo e persistência. Um mestre que me ajudou a descobrir novas possibilidades, com sua sabedoria e compreensão durante a realização das etapas deste trabalho.

Com um enorme carinho gostaria de manifestar toda a minha admiração pela professora Isabel Cristina Dib Bariani. Muito obrigada por ter acreditado em potenciais que nem eu mesma sabia que existiam, o que fez mudar significativamente o meu caminho, abrindo-me novos olhares, e assim, novas escolhas que só me auxiliaram na realização de mais esta etapa.

À professora Selma de Cássia Martinelli, pela colaboração em vários momentos deste trabalho, e também, pelo carinho e atenção.

Tenho uma imensa gratidão à minha família, pois são pessoas que me ajudaram e ajudam na construção da minha vida.

Aos meus amigos, pelo incentivo e afeto nos momentos necessários.

Às crianças que participaram desta pesquisa, bem como aos responsáveis pelas escolas em que trabalhei, aos quais tenho muito respeito e consideração.

À pós-graduação da UNICAMP e aos seus funcionários, pela responsabilidade, apoio e cuidado que sempre dedicaram.

Aos amigos do GEPESP pela colaboração nos momentos difíceis.

Ao CNPQ, pela bolsa concedida, por intermédio do programa de pós-graduação da UNICAMP.

“Ninguém te sacudiu pelos ombros quando ainda era tempo.
Agora, a argila de que és feito já secou e endureceu e nada mais poderá
despertar em ti o místico adormecido ou o poeta
ou o astrônomo que talvez te habitassem”.

Exupéry

SUMÁRIO

Introdução	1
Capítulo 1- As dificuldades de aprendizagem, a leitura e a escrita	10
1.1- As dificuldades de aprendizagem	10
1.1.1-Concepções acerca das dificuldades de aprendizagem.....	11
1.1.2-Entendendo as dificuldades de aprendizagem.....	16
1.1.3-Dificuldades de aprendizagem e ansiedade.....	22
1.2- A leitura	24
1.2.1-O processo de leitura.....	25
1.2.2-Dificuldades na leitura.....	27
1.2.3-Dificuldades na leitura e ansiedade.....	30
1.3- A escrita	31
1.3.1-Processos de composição da escrita.....	31
1.3.2-Dificuldades na escrita.....	34
1.3.3-Dificuldades na escrita e ansiedade.....	36
Capítulo 2- A ansiedade	38
2.1- Perspectiva histórica filosófica.....	39
2.2- Perspectiva psicológica.....	42
2.3- Processos cognitivos relativos à ansiedade.....	48
2.4- A concepção de estado e traço.....	53
2.5- Mas, na escola, como estão sendo compreendidos os conceitos de ansiedade?.....	55
Capítulo 3- Estudos sobre ansiedade e dificuldades de aprendizagem	59
Capítulo 4- Delineamento do estudo	69
Objetivos.....	69
Hipóteses.....	69
Metodologia.....	70
Sujeitos.....	70
Instrumentos.....	71
Procedimentos.....	73
Procedimento para tratamento dos dados.....	74
Capítulo 5-Resultados	75
Capítulo 6- Conclusões	88
Referências bibliográficas	98
Anexos	111

INTRODUÇÃO

Os estudos referentes à problemática do fracasso escolar merecem ser destacados, devido à influência que podem ter numa possível mudança no quadro assustador de insucesso escolar, que ocorre na realidade brasileira. Nesta pesquisa, uma das vertentes estudadas sobre tal insucesso diz respeito às dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita e suas possíveis relações com a ansiedade.

O fracasso escolar

As dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita devem ser consideradas como formas do fracasso escolar. Isto quer dizer que sua problemática é a mesma do fracasso escolar em geral e que só podem ser compreendidos e enquadrados nesta mesma questão (Stambak, Vial, Diatkine, Plaisance e Beauvais, 1984).

Há quase quatro décadas, ou seja, desde 1942, cerca de 60% das crianças repetia a primeira série, não conseguindo promoção para a segunda. Poppovic (1981) também esclarece que os dados de 1973 mostraram que a população brasileira de 7 anos era de 2,8 milhões de crianças, e as matriculadas na primeira série alcançavam 6,7 milhões de alunos, portanto, uma quantidade de 2,4 vezes maior. Baeta (1992) diz que se o fracasso escolar se mantém por tanto tempo, é preciso contextualizá-lo e históriá-lo para tirar-lhe o caráter de fenômeno natural que, por ser esperado, pode deixar de ser problematizado ou questionado.

O Brasil apresenta, na estimativa da Fundação IBGE, 2,7 milhões de crianças entre 7-14 anos (ensino fundamental) que não freqüentam a escola e a maior parte delas (78%) vive nas regiões Nordeste e Sudeste, principalmente, nas zonas urbanas. O Sudeste abriga 700 mil crianças em idade escolar que não estão estudando (Folha de S. Paulo, 1996).

De acordo com os Parâmetros Nacionais Curriculares de 1997, os números relativos às taxas de promoção e repetência na primeira série estão longe do desejável, pois apenas 51% do total de alunos são promovidos, enquanto 44% repetem, reproduzindo assim o ciclo de retenção que acaba os expulsando da escola. Assim, as taxas de repetência evidenciam a baixa qualidade do ensino e a incapacidade dos sistemas educacionais e das escolas de

garantirem a permanência do aluno, penalizando, principalmente, os de níveis de renda mais baixos.

Segundo Patto (1991), a reprovação e a evasão na escola pública (ensino fundamental) continuam a assumir proporções inaceitáveis e, esse problema torna-se mais grave quando são analisados os números referentes às décadas passadas que indicam sua reincidência.

Quanto à promoção automática, atualmente realizada até a 4ª série do ensino fundamental, pode-se dizer que o problema da insuficiência da aprendizagem somente foi transferido da 1ª série. Como nos mostra Oliveira et al. (1994), o ciclo básico parece ter deslocado a época de reprovação e, além disso, não é difícil constatar que se têm aprovado alunos com pouco domínio do conhecimento tratado durante o ciclo básico, o que também acaba postergando a reprovação.

Várias experiências têm sido realizadas para tentar melhorar a qualidade do ensino no país (Gualberto, 1984). Algumas delas, ainda em andamento, visam a resolver, principalmente, o problema de prejuízos e danos referentes à escola, com maior ou menor alcance, em termos quantitativos e qualitativos (Werebe, 1994). No entanto, apesar dessas investigações, os números em relação ao fracasso escolar continuam altíssimos, principalmente nas séries iniciais. Dos alunos que ingressam no ensino fundamental, apenas pequena porcentagem atinge a quarta série e chega a concluir o curso. É grande a decepção com a escola primária ou altas são as barreiras para os alunos (Werebe, 1970).

Werebe (1994) sugere que os índices de analfabetismo começaram a diminuir como consequência da expansão do ensino básico, pois, em 1990, a porcentagem de analfabetos caiu para 18,5%. Por outro lado, apesar dos progressos em termos percentuais, em números absolutos há cada vez mais analfabetos, pois esse progresso não acompanha o crescimento da população evidenciando o fato de que o Brasil se encontra entre os países latino-americanos com os maiores índices de analfabetismo.

Os programas que visam à erradicação desse grave problema constituiriam uma inovação educacional se, de fato, alcançassem os objetivos propostos. No entanto, infelizmente, os programas postos em prática não têm apresentado resultados concretos (Werebe, 1994).

Quanto à definição do fracasso escolar, para Weiss (1992), pode ser entendido como uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola; mas, devido à complexidade da questão, esse tema deve ser melhor analisado.

Os pesquisadores procuram explicar o insucesso escolar ora estudando as características físicas e fatores de ordem biológica como a nutrição e a saúde, ora as características psicológicas da criança, ora as condições sociais, ora os métodos educacionais, dentre outros aspectos. Tem-se, também, procurado salientar a importância de uma análise do rendimento escolar em função das características individuais de famílias pertencentes à mesma classe social (Carragher, Carragher e Schliemann, 1982 e Yaegashi, 1997).

Detalhando tal problemática, a explicação para o fracasso escolar deslocou-se, a partir dos anos setenta, da esfera biológica para a esfera cultural; passando a centrar-se na defasagem sociocultural que as crianças, principalmente, as de baixa renda, possuíam ao entrar na escola. As diferenças puderam, então, ser explicadas sob os pontos de vista cultural e psicológico (Almeida et al., 1995).

Dessa forma, o problema do fracasso ressalta somente a criança, e a instituição escolar, com seus valores, seus métodos, seus critérios, sua didática e sua organização continuam fora do debate (Poppovic, 1981).

É, a partir da segunda metade dos anos setenta, que uma nova tendência de pesquisa começa a surgir, tendo como característica a atenção à participação da própria escola nos resultados por ela obtidos, depois de muitos anos em que predominou a procura das causas do fracasso escolar, sobretudo fora do sistema escolar. É importante notar que, se nos anos de domínio da teoria da deficiência cultural, os aspectos relativos à dinâmica interna da escola receberam pouca atenção e, se na vigência da teoria da diferença cultural, a responsabilidade da escola pelo fracasso ficou limitada à sua inadequação à clientela; à medida que as pesquisas foram desvendando mais criticamente aspectos da estrutura e do funcionamento do sistema escolar, ao invés da tendência em atribuir à clientela as causas do fracasso escolar ter sido superada, foi apenas acrescida de considerações sobre a má qualidade do ensino que se oferece a essas crianças, parecendo afirmar que a escola está inadequada à *clientela carente*. Em outras palavras, o pressuposto da deficiência dessas crianças ainda continuou sendo a pedra de toque das explicações das vicissitudes de sua

escolarização. A medicalização do fracasso escolar e sua explicação, sutilmente calcada no preconceito racial e social, ainda permanecem em vigor em plena década de noventa (Patto, 1988, 1991).

Leite (1988) aponta que as mais freqüentes categorias de respostas, citadas por educadores entrevistados e relacionadas às explicações tradicionais do fracasso escolar são, em ordem decrescente, o Q.I. baixo, a subnutrição, a imaturidade e os problemas emocionais. Percebe-se claramente que tais concepções reforçam a idéia de que o problema está no indivíduo e, não, nas condições ambientais.

É importante mencionar que, se por um lado, nas explicações tradicionais do fracasso escolar, a culpa recai no aluno, sem que se leve em conta o papel da escola e das demais condições de vida dele; por outro lado, existem evidências sólidas de que alunos, que fracassam na escola, não são, de modo algum, incapazes de raciocinar e aprender (Carraher e Schliemann, 1989).

Leite (1988) evidenciou dois grandes determinantes do fracasso escolar. O primeiro é o nomeado de “fatores extra-escolares”, representados por uma série de fatores relacionados à realidade sócio-econômica a que está submetida a maioria da população brasileira, caracterizada pelas relações de trabalho e de pobreza. Simultaneamente às variáveis extra-escolares, existem os “fatores intra-escolares” que englobam a distância cultural entre a escola pública e sua população, a ineficácia da formação e treinamento dos professores, os problemas relacionados aos programas de ensino e práticas escolares e a própria burocracia pedagógica.

No entanto, Collares (1992) esclarece que, mesmo após constatações tão sérias e evidentes, que constituem os avanços teóricos fundamentais a respeito do assunto, a interpretação normalmente aceita e relacionada ao fracasso escolar ainda continua relativa a causas extra-escolares. Explica também que a medicalização do fracasso, que consiste na busca de soluções médicas sob o ponto de vista organicista e individual para problemas de origem eminentemente social, é considerada como uma das maiores desculpas utilizadas para escamotear o problema. A medicalização do fracasso escolar passa, então, a exercer um papel fortemente tranquilizador para a escola e para o sistema.

No entanto, Moysés (1992) demonstra que não existem somente causas médicas *reais* para o fracasso escolar, e o que pode ser observado é a construção artificial dessas

causas, que pode ser caracterizada por falsas relações entre “doença” e não-aprendizagem. A luta contra o fracasso escolar, na realidade, confronta-nos com as contradições e complexidades da nossa sociedade (André, 1996).

Uma outra crença que Patto (1988) encontrou nas pesquisas brasileiras para a explicação do fracasso escolar se refere à menor capacidade da criança pobre para aprender os conteúdos escolares, presente na “teoria da carência cultural” que se estabeleceu no pensamento educacional brasileiro a partir dos anos setenta.

Percebe-se que o enraizamento de questões, como desnutrição e pobreza, dificulta a discussão sobre o fracasso escolar, mesmo quando a lógica apresentada é coerente (Valla, 1994).

Em um outro estudo, realizado por Corrêa e Collares (1995), foram encontradas três categorias que contribuíram para o fracasso escolar, quais sejam, a gestão (forma como o diretor desempenha seu papel), o preconceito e as relações interpessoais (por exemplo, a forma como é recebido o aluno que pertence a uma classe social diferente).

Almeida et al. (1995) mencionam que o fracasso escolar é um fenômeno recorrente na história educacional brasileira e, se a razão de ser da escola é a sua tarefa de transmissão e aquisição de conhecimentos e de formação do cidadão, o fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem apresentam uma dupla face: o fracasso do aluno traduz também um fracasso da escola e do sistema social como um todo.

Variáveis psicológicas

Foi constatado, a partir de uma análise de um estudo realizado por Gatti et al. (1981), que é muito difícil de se imputarem as causas de reprovação a uma ou algumas variáveis referentes ao processo educacional, e não foram encontradas, na investigação das condições físicas e psicológicas dos alunos, variáveis que, isoladas, pudessem responder seguramente pelo fenômeno do fracasso. Ao contrário, foram desmistificadas algumas das causas simplistas e correntes da reprovação, como as deficiências biológicas e físicas dos alunos, desintegração de seus lares, o retardamento intelectual e a falta de prontidão entre outras. De outro lado, pode ser feita uma análise em que a reprovação vem, em sua grande maioria, associada a níveis sócio-econômicos mais baixos, ao contrário da aprovação. A

partir desse estudo, poder-se-ia concluir, mais uma vez, que o problema subjacente ao baixo rendimento escolar é a pobreza; mas, tal afirmação seria enganosa, pois o que importa é como a escola lida com a pobreza, ou seja, sua contribuição ativa para a discriminação social e a perpetuação das injustiças sociais.

E, ainda, como nos mostra Moro (1986), a instituição escolar não oferece oportunidades adequadas de aprendizagem à sua clientela e desconhece suas reais capacidades cognitivas, sustentando o argumento de que a deficiência da criança de família de baixa renda está no ritmo de seu desenvolvimento cognitivo; e não, na qualidade de suas construções.

As atuais teorias cognitivas da motivação reconhecem que o sucesso e fracasso escolar são fenômenos muito mais complexos e multideterminados, tornando evidente que a inteligência e a capacidade intelectual do aluno não constituem fatores suficientes para a compreensão das causas de certos alunos obterem sucesso na escola, enquanto que outros não. Essas teorias propõem, por conseguinte, uma reflexão sobre o papel que as variáveis psicológicas têm no processo de aprender, ressaltando que o que é importante não é mais o evento em si; e sim, a interpretação que o sujeito confere a ele (Boruchovith, 1994).

Para Fernández (1990), a principal tarefa é ajudar as crianças a recuperarem o prazer de aprender, pois o próprio fracasso pode causar falta de confiança em si mesmos, com seus subseqüentes efeitos negativos sobre a aprendizagem (Rutter et al., 1975b apud Dockrell e McShane, 1997).

É possível que a razão pela qual as crianças se esforçam pouco em suas tarefas seja as dúvidas que têm sobre suas habilidades. Muitas crianças com dificuldades de aprendizagem têm experimentado fracasso acadêmico e, como conseqüência, aprendem a duvidar de suas habilidades e consideram inúteis seus esforços, o que desemboca em frustração e em abandono, contribuindo para os posteriores fracassos e crenças de que elas não têm possibilidades de êxito, formando, assim, um círculo vicioso (Dockrell e McShane, 1997).

De fato, uma criança, que fracassa na aprendizagem, tende a ter baixas expectativas de realização, escassa persistência nas tarefas escolares e desenvolve uma baixa auto estima (Cabanach e Montgomery, 1994 apud González Cabanach e Valle Arias, 1998).

Como consequência, se produz uma redução da motivação e são gerados sentimentos negativos sobre si mesmos e a respeito do trabalho acadêmico (Núñez, 1996 apud González Cabanach e Valle Arias, 1998). A experiência continuada de fracasso parece lançar o aluno na desesperança, pois acaba não acreditando mais nos seus próprios esforços, desistindo de envolver-se em atividades que promovam a aprendizagem (Bzuneck e Silva, 1989).

A natureza do fracasso, tanto na leitura, quanto na escrita, ocorre a partir de uma interação entre os fatores sociais, educacionais e individuais. Dentre estes últimos, cabe mencionar dois aspectos distintos: por um lado, importantes diferenças individuais que facilitam a aquisição de certas matérias e; por outro, diferenças igualmente importantes na capacidade para responder emocionalmente a situações de esforço e de tensão (Sánchez Miguel e Martínez Martín, 1998).

A questão da alfabetização e suas dificuldades é extremamente complexa e multifacetada, e, quanto às interferências das variáveis psicológicas, um caminho para tal questão talvez seja a consideração na prática psicopedagógica de contribuições provenientes da psicanálise. A aprendizagem da leitura e da escrita é uma atividade desejante, e os distúrbios nessa aquisição necessitam ser considerados dentro de uma abordagem psicopedagógica mais abrangente, que possa levar em conta, além dos aspectos cognitivos e instrumentais, a dimensão inconsciente da aprendizagem (Barone, 1997).

A própria escolarização acaba por ser responsável em despertar nos alunos a consciência do peso social que o fracasso tem. Como, na realidade, fracassar faz parte do processo de aprendizagem e da vida, é essencial que se ensinem aos alunos estratégias para lidarem com o fracasso de forma construtiva, instrumentalizando-os como uma oportunidade de se repensarem as estratégias utilizadas, de entender os erros cometidos, de aprender a lidar com os sentimentos negativos e autodepreciativos associados a eles e, sobretudo, de crescer como indivíduos (Boruchovich, 1994).

Foi também demonstrada, na pesquisa de Nunes (1990), uma relação significativa entre o fracasso escolar e a expectativa da criança de que não é capaz de alterar os eventos negativos a ela relacionados, como se existisse uma *internalização da impotência*.

É importante mencionar que, entre os tipos gerais de estratégias cognitivas/metacognitivas para a aprendizagem, identificadas por Weinstein e Mayer

(1985 apud Boruchovith, 1993), estão as estratégias afetivas, que se referem à eliminação de sentimentos desagradáveis que não são conducentes à aprendizagem (como a manutenção da atenção e concentração, planejamento apropriado do tempo e do desempenho, estabelecimento e manutenção da motivação e controle da ansiedade).

A ansiedade é uma variável pertinente para a aprendizagem e para o fracasso escolar, constituindo-se em um fenômeno de personalidade altamente representativo, precisamente por sua complexibilidade, pela variedade de elementos que contém: componentes de natureza neurofisiológica, emotiva, motivacional e comportamental, funcionando como um impulso ou motivo determinantes de ação, de comportamento (Fierro, 1996).

Esclarecendo um pouco mais esta questão, Freud (1976) diz que a ansiedade é o estado subjetivo de que somos tomados ao percebermos o surgimento da ansiedade, e a isso dá-se o nome de afeto que inclui, primeiramente, inervações ou descargas motoras e, depois, certos sentimentos (o que seria a ansiedade realística, considerada como a manifestação dos instintos de autopreservação do ego). As pessoas atormentadas pela ansiedade neurótica, em que encontramos uma espécie de ansiedade flutuante, que está pronta para se ligar a alguma idéia (como nas fobias), exploram todas as incertezas num mau sentido, prevendo as mais terríveis de todas as possibilidades. O autor diz que semelhante tendência a uma expectativa do mal pode ser encontrada na forma de traço de caráter, o que não quer dizer que tais pessoas são doentes, mas que é característica das superansiosas ou pessimistas.

Talvez existam crianças altamente ansiosas, que possam apresentar um rendimento inferior ao esperado como o de ter grandes dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita, e esse fato parece ficar mais complexo a partir da evidência constatada por Gatti et al. (1981) que menciona que a escola insiste em ignorar as características psicológicas dos alunos.

As crianças pertencentes às escolas públicas estão sujeitas a diversas situações que podem favorecer o surgimento de um grande nível de ansiedade. Se os profissionais da escola percebessem a importância de tal afeto no aprendizado, poderiam auxiliar as crianças a lidarem com tal característica da personalidade (traço de ansiedade), ou

momentaneamente, com tal afeto (estado de ansiedade) no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Almeida (1993) aborda que não há ato de ensinar-aprender sem a mediação concreta de *sujeitos humanos*, não existindo, portanto, relação ensino-aprendizagem sem que haja atuação indissociável entre inteligência, afetividade e desejo. Na opinião da autora, negar ou superdimensionar a afetividade na relação ensino-aprendizagem significa, em ambos os casos, um desconhecimento profundo da natureza das atividades psíquicas.

Com base no quadro dos problemas educacionais brasileiros, principalmente os relacionados às dificuldades de aprendizagem que, de certa forma, estariam na raiz do fracasso escolar, optou-se por estudar o aspecto afetivo-emocional de crianças que estão se delineando como de alto risco em relação ao fracasso escolar. Assim, propõe-se trabalhar com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita de crianças das segundas séries do primeiro grau e suas características com relação à ansiedade, tanto na sua perspectiva circunstancial e passageira (estado de ansiedade), quanto na sua perspectiva mais estrutural (traço de personalidade).

Na tentativa de atingir tal compreensão, abordou-se no primeiro capítulo as dificuldades de aprendizagem, suas conceituações e diferenciações quanto ao processo de leitura e de escrita, envolvendo também as possíveis relações com a ansiedade.

No segundo capítulo, encontra-se a fundamentação teórica referente à ansiedade, englobando a perspectiva filosófica e a psicológica, sendo considerados os processos cognitivos e relação complexa entre a ansiedade e o ambiente escolar. O terceiro capítulo foi destinado exclusivamente à revisão da literatura, apresentando-se um leque escasso de pesquisas.

No quarto, quinto e sexto capítulos, são apresentadas, respectivamente, a condução experimental realizada, a análise dos resultados obtidos e as conclusões e considerações finais que puderam ser extraídas deste trabalho.

CAPÍTULO 1- AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, A LEITURA E A ESCRITA

Historicamente, para Núñez Pérez e González-Pumariega (1998), até o final dos anos 60 e princípio dos anos 70, as investigações em torno do campo dos transtornos de aprendizagem se centraram fundamentalmente no estudo dos aspectos cognitivos (como, por exemplo, atenção, percepção e memória) que podiam conduzir os estudantes a terem problemas para a realização de suas tarefas escolares. No entanto, pouco a pouco, foram surgindo idéias para considerar o que pensam os alunos quando enfrentam essas tarefas, o significado e sentimento que lhes atribuem, como elementos que podem contribuir para uma melhor compreensão de como enfrentam as atividades escolares.

Dessa forma, novas pesquisas começaram a ser realizadas, surgindo diferentes estudos sobre os aspectos psicológicos envolvidos nas dificuldades de aprendizagem. A ansiedade pode ser incluída nesses aspectos psicológicos como um afeto de importância para o estudo de sua relação com os problemas de aprendizagem da leitura e da escrita. Neste estudo, almeja-se alcançar uma melhor compreensão sobre essa relação, não se referindo às crianças que possuem perturbações emocionais muito sérias em termos patológicos.

Este capítulo está estruturado em três grandes tópicos, que abrangem as dificuldades de aprendizagem, a leitura, e a escrita, para que se possa compreender melhor o significado de cada um desses conceitos.

1.1-AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Os estudos das dificuldades de aprendizagem podem ser esclarecidos quando, teoricamente, podem-se abranger suas concepções, o que significam, e a relação existente entre elas e a ansiedade.

1.1.1- Concepções acerca das dificuldades de aprendizagem

Núñez Pérez e González-Pumariiega (1998) mencionam que, dentro da dimensão cognitiva da aprendizagem, é concebido, com devida relevância, o papel das variáveis, como as atitudes ou processos cognitivos, os conhecimentos prévios, os estilos cognitivos, intelectuais e de aprendizagem, assim como as estratégias gerais e específicas da aprendizagem; e as variáveis motivacionais mais importantes parecem ser expectativas de realizações futuras do aluno. Além desses tipos de variáveis (cognitivas e motivacionais), a aprendizagem e o rendimento escolar encontram-se relacionados a certas variáveis relativas à personalidade ou do tipo afetivo (como, por exemplo, ansiedade e estabilidade emocional).

Piaget afirmou que, mesmo para as aprendizagens mais elementares, toda informação adquirida desde o exterior é sempre em função de um marco ou esquema interno mais ou menos estruturado (Paín,1985). É necessário um entendimento da aprendizagem em sua dimensão mais ampla, englobando, principalmente, as respostas afetivas das crianças (Mc Leod, 1989).

Para Piaget, o que coordena todo o processo de desenvolvimento cognitivo é o processo de equilíbrio majorante, consubstanciado em um sistema de auto-regulação, que produz as organizações estruturais necessárias para evitar a entropia do sistema, e ao mesmo tempo, dar-lhe uma direção. Sisto (1997) menciona que Piaget não nega que o fenômeno aprendizagem, responsável por mudanças no sistema cognitivo, possa possuir esse sistema de auto-regulação que, ao mesmo tempo, permite e limita avanços, e que essas organizações teriam um funcionamento lógico-matemático, caracterizado por leis de compensação.

Consoante aos trabalhos de Piaget, entende-se, que no sistema cognitivo, estariam funcionando integradamente diferentes níveis de desenvolvimento, envolvendo as diferentes áreas de relação do ser cognoscente com o ambiente exógeno, caracterizando um sistema não-linear e assimétrico. O desenvolvimento teria também como função impor um sistema estrutural de funcionamento ao organismo e suas mudanças durante o seu crescimento (Sisto, 1997).

Barca Lozano e Porto Rioboo (1998) expõem um conceito de aprendizagem que integra três aspectos. O primeiro é o de que a aprendizagem é um processo ativo, pois os alunos, necessariamente, têm que realizar uma série de atividades para que os conteúdos possam ser assimilados. O segundo menciona que a aprendizagem é um processo construtivo, porque as atividades que os alunos realizam têm como finalidade a construção do conhecimento. O terceiro aborda a aprendizagem como um processo significativo, pois o aluno deverá gerar estruturas cognitivas organizadas. Concebem, portanto, a aprendizagem como um processo de assimilação/adaptação de hábitos, conceitos, acontecimentos, procedimentos e atitudes, valores e normas; em que o sujeito adquire determinados esquemas cognitivo/mentais provenientes do meio a que pertence, através de sua própria estrutura cognitiva, com a finalidade de resolver tarefas e adaptar-se de forma ativa e construtiva.

Para os autores, as aprendizagens ocorrem em meio a cinco grandes áreas, sendo as áreas “perceptiva/atencional, psicomotriz, lingüística, sócio/afetiva e a do pensamento lógico” (p.48). Consideram que é, através dessas cinco áreas, que são organizadas e estruturadas as aprendizagens básicas universais. As últimas correspondem às funções superiores como linguagem, processos perceptivos, de atenção e de memória, raciocínio, psicomotricidade, pensamento lógico e desenvolvimento social, que têm um caráter universal, porque pode ser afirmado que todas as pessoas dependem da aquisição desses tipos de aprendizagens, independentemente da cultura a que pertencem. Por outro lado, deve-se pensar que também é necessário que ocorra o desenvolvimento das aprendizagens básicas instrumentais, que se referem a quatro grandes áreas: linguagem oral, leitura, escrita e matemática/cálculo.

Coll (1996) considera importante o estudo dos processos de mudança comportamental provocados ou induzidos nas pessoas, como resultado de sua participação em atividades educativas, que consistem na análise dos processos de mudança que os participantes experimentam no ato educativo, de sua natureza e características, dos fatores que os facilitam, obstaculizam ou os impossibilitam, da direção que tomam e dos resultados a que chegam.

Quanto aos fatores ou variáveis de situações educativas, que condicionam esses processos de mudança comportamental, o autor esclarece que existem distintas

possibilidades de organização e de sistematização. Quanto às situações educativas, é possível organizá-las em dois grupos: os fatores intrapessoais ou internos ao aluno e os fatores ambientais ou próprios da situação. Entre os primeiros, cabe citar a maturidade física e psicomotora; os mecanismos de aprendizagem; o nível e estrutura dos conhecimentos prévios; o nível de desenvolvimento evolutivo; as características relacionadas às aptidões; à afetividade (motivação e atitudes) e de personalidade (nível de ansiedade, auto conceito, sistema de valores). Entre os segundos, estão as características do professor (conhecimento da matéria, traços de personalidade, características afetivas); os fatores de grupo e sociais (relações interpessoais); as condições materiais (recursos didáticos e meios de ensino em geral) e as intervenções pedagógicas (métodos de ensino).

Quanto às perturbações referentes à aprendizagem, Paín (1985) considera o problema da aprendizagem, por um lado, como um sintoma, no sentido de que o não-aprender não configura um quadro permanente, mas ingressa numa constelação peculiar de comportamentos, em que se destaca como sinal de descompensação, sem determinantes orgânicos (na interação entre o indivíduo e seu meio, o primeiro sofre exigências externas que solicitam elaborações internas). Por outro lado, tal problema também pode ser resultante de uma disfunção intelectual, intrínseca ao indivíduo, presumivelmente envolvendo uma alteração do sistema nervoso central, podendo ou não vir acompanhada de outras condições ou influências.

Com o intuito de que sejam explicitadas as questões relativas às dificuldades de aprendizagem, serão detalhados os fatores referentes ao aluno, como também os que cabem ao ambiente.

Para Prieto Sánchez (1998), quando alguns autores analisam as dificuldades de aprendizagem, referem-se aos déficits ou transtornos de tipo neurológico, incapacidades ou insuficiências que afetam direta ou negativamente o rendimento acadêmico. Os estudos mais comuns da maioria dos autores, que tratam desse tema, avaliam a discrepância que existe entre o nível de rendimento do aluno e o seu desenvolvimento intelectual ou capacidade de raciocínio. Tal discrepância demonstra que determinados alunos não podem aprender com procedimentos e materiais que são comuns para outros e, portanto, necessitam de estratégias educativas de intervenção.

Ao comentar sobre o desenvolvimento intelectual, a autora se refere à aquisição e à melhora das ferramentas culturais de mediação, que são referentes às aprendizagens básicas instrumentais. Entretanto, entre os principais mecanismos que intervêm em tal desenvolvimento, cabe destacar os processos gerais do raciocínio ou inteligência, entendidos em duplo sentido: capacidade de planejar, organizar e dirigir os recursos cognitivos que levam à aquisição das aprendizagens escolares; e a capacidade para colocar em funcionamento tais recursos, de maneira que permitam que tal aquisição seja eficiente.

Fonseca (1995) comenta que, entre as inúmeras definições de dificuldades de aprendizagem, a do *National Joint Committee of Learning Disabilities* – NJCLD, 1988, é a que reúne maior consenso internacionalmente.

Essa definição, para Fonseca (1995, p.71), compreende o seguinte conteúdo: “Dificuldades de aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Tais desordens, consideradas intrínsecas ao indivíduo, presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, podem ocorrer durante toda a vida. Problemas na auto-regulação do comportamento, na percepção social e na interação social podem existir com as DA. Apesar das DA ocorrerem com outras deficiências (por exemplo, deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbios sócio-emocionais) ou com influências extrínsecas (por exemplo, diferenças culturais, insuficiente ou inapropriada instrução, etc), elas não são o resultado dessas condições”. Tal definição, na opinião do autor, é extremamente complexa, agrupando uma variedade de conceitos, critérios, teorias, modelos e hipóteses.

Do ponto de vista teórico de Almeida et al. (1995), é sabido que a conceituação e a diferenciação entre distúrbios e dificuldades de aprendizagem têm causado polêmica, não havendo consenso entre os diferentes autores quanto à sua etiologia.

Moysés e Collares (1992) apontam os distúrbios ou as dificuldades de aprendizagem como implicados em alterações biológicas, orgânicas, individuais, envolvendo uma disfunção neurológica.

É necessário que se faça uma distinção entre os dois termos e acredita-se que as dificuldades de aprendizagem, apesar de se manifestarem no sujeito que aprende, não têm

sua origem apenas nas características pessoais do aluno, envolvendo também fatores relacionados ao núcleo familiar, à escola e ao meio social. Dessa forma, os distúrbios referir-se-iam a alterações ou perturbações na aquisição do conhecimento, cujas explicações encontrariam respostas na clínica e nos discursos médicos, uma vez que o problema seria visto como uma entidade nosológica, como uma “doença” ou uma “disfunção” (Almeida et al., 1995).

As autoras concluem que o termo dificuldades de aprendizagem não pode ser entendido como distúrbio de aprendizagem. Comentam que o uso indiscriminado e bastante disseminado dos termos distúrbios, dificuldades, perturbações ou disfunções de aprendizagem leva, muitas vezes, a rotulações que não contribuem para a compreensão, prevenção e minimização dos problemas que podem ocorrer na relação ensino-aprendizagem.

Acreditam que a imensa maioria dos problemas de aprendizagem, apontados pela escola, não constituem uma “doença”, uma patologia neurológica, pois se fosse esse o caso, estaria referindo-se a uma verdadeira epidemia. As dificuldades de aprendizagem seriam decorrentes de uma constelação de fatores (internos e/ou externos) de ordem pessoal, familiar, emocional, pedagógica e social que só adquirem sentido quando relacionados à história das relações e interações do sujeito com o seu meio, inclusive e sobretudo, o escolar.

García Sánchez (1998) cita que as dificuldades de aprendizagem afetam crianças, jovens e adultos e não constituem um único problema, mas um conglomerado de problemas heterogêneos de dificuldades não acadêmicas com uma base principal na linguagem (processos fonológicos, morfológicos, processamento verbal na memória, processos visuais e auditivos, etc.), e dificuldades acadêmicas na leitura, na escrita, no soletrar e na matemática. Menciona que essa condição é diferente do baixo rendimento produzido por outras causas como por fatores ambientais; déficits sensoriais ou motores; dificuldades de atenção no controle dos impulsos ou hiperatividade; falta de motivação para aprender e outros transtornos do desenvolvimento.

Dockrell e McShane (1997) apreciam que as dificuldades de aprendizagem podem ser relativas a uma dificuldade específica, conforme ocorre quando uma criança tem problemas em alguma área particular como a leitura; ou pode tratar-se de uma dificuldade

geral, como ocorre quando a aprendizagem é mais lenta que o normal em uma série de tarefas.

Comentam que para que possa ser identificada uma dificuldade de aprendizagem é necessário considerar uma avaliação, pois a partir de seus resultados pode ser planejada a aplicação de um programa de intervenção. Qualquer avaliação ou intervenção com uma criança com problemas de aprendizagem implica necessariamente algumas hipóteses acerca da origem deles e para que as avaliações sejam fiéis e válidas, o profissional deve conhecer o conjunto das variáveis que podem intervir na atuação infantil em tarefas específicas.

Quanto à frequência das dificuldades de aprendizagem, os autores apontam que Rutter et al. (1970) realizaram um estudo detalhado com 2000 crianças e avaliaram que 16% das crianças com idade entre 9 e 11 anos apresentaram algum tipo de dificuldade que obstaculiza o seu processo educativo. Demonstram que, nos Estados Unidos, Meisels e Wasik (1989) constataram que estatísticas do Departamento de Educação indicam que aproximadamente 12% das pessoas de idades compreendidas entre 3 e 21 anos receberam algum tipo de ajuda na área educacional. Os principais tipos de dificuldades, por ordem de frequência, foram “alterações da fala, atraso mental, incapacidade para aprender, perturbações emocionais, deficiência mental e outras dificuldades relacionadas à saúde, déficits auditivos, déficits visuais, surdez e problemas de incapacidades múltiplas” (Dockrell e McShane, 1997, p.15).

Os autores mencionados acima explicitam que, apesar dos esforços de investigação realizados e de muitas intenções para definir as dificuldades de aprendizagem, ainda não existe uma definição operacional comumente aceita, pois elas formam um grupo heterogêneo.

1.1.2- Entendendo as dificuldades de aprendizagem

Dockrell e McShane (1997) explicam que, para o entendimento das dificuldades de aprendizagem, devem-se compreender três aspectos que englobam a tarefa, a criança e o ambiente e a análise de cada um deles tem algo a contribuir para o tratamento das dificuldades de aprendizagem. Também é importante que sejam inseridos os métodos que avaliam as habilidades cognitivas, assim como outros atributos psicológicos relevantes.

Se analisarmos a tarefa ou as tarefas nas quais a criança apresenta dificuldades, temos que compreender quais seriam as habilidades necessárias para uma atuação com êxito. O objetivo da análise da tarefa é o de decompô-la em uma série de tarefas menores. Quando são conhecidas essas séries de tarefas, pode ser determinado em que medida uma criança que apresenta uma dificuldade pode realizar cada uma das subtarefas. Desse modo, tenta-se o mais precisamente possível identificar a natureza da dificuldade. Pode-se considerar, por exemplo, uma criança que tem dificuldades para escrever as letras. Cada letra pode ser decomposta nas linhas que a compõem e a forma em que se conectam entre si. Se a criança não conseguir traçar as linhas, pode ser decidido trabalhar o aperfeiçoamento de tal habilidade, porém, se ela conseguir traçar as linhas razoavelmente bem, a intervenção pode ser concentrada na habilidade para juntar essas linhas com a orientação apropriada para formar as letras.

Quanto à criança, Dockrell e McShane (1997) discutem o seu sistema cognitivo em termos de sua habilidade para processar a informação, o que é decisivo para uma completa execução de uma determinada tarefa. O estudo do processo normal do desenvolvimento cognitivo oferece diretrizes úteis acerca do que se estudar em relação às crianças que têm dificuldades de aprendizagem, e uma vez que se conhece como é o desenvolvimento normal, pode-se perguntar de que modo difere o desenvolvimento das crianças com dificuldades de aprendizagem.

No que se refere ao ambiente, ele representa o contexto externo no qual é manifestada a dificuldade infantil; é onde há a interação criança e tarefa. Compreender o papel do ambiente pode ser muito importante na relação com as dificuldades de aprendizagem, pois as crianças que as têm, podem ser mais dependentes do ambiente do que as que não as apresentam, já que estas podem ser mais fortes para combaterem as situações ambientais que podem ter um sério efeito nas crianças que apresentam um baixo rendimento. Compreender o ambiente é importante em dois sentidos: ele pode, em alguns casos, ser um fator importante que contribua para os problemas das crianças; e também, pode não contribuir para a dificuldade, sendo possível, às vezes, modificá-lo para que seja facilitada a aquisição da habilidade de que a criança necessita.

O ambiente contém regiões de perigo e insegurança, podendo ameaçar ou satisfazer, tendo o poder de produzir dor e aumentar a tensão, assim como o de trazer prazer e reduzir a tensão (Hall, Lindzey e Campbell, 2000).

Talvez a maioria das dificuldades de aprendizagem sejam resultado de problemas educativos ou ambientais que não estão relacionados às habilidades cognitivas da criança.

Remetendo-se um pouco mais à influência do ambiente, principalmente, porque, neste estudo, a variável ansiedade é também tratada como estado, ou seja, dependente de uma dada circunstância ambiental, o nível de ansiedade-estado do aluno pode interferir positiva ou negativamente sobre a aprendizagem. Considera-se que o professor possa auxiliar os seus alunos em tarefas educacionais, principalmente, aqueles em que a ansiedade tem influência, produzindo o baixo rendimento.

Até mesmo o tratamento médico da dislexia destituiu, provavelmente, os professores de seu papel essencial de qualquer distúrbio na aprendizagem léxica. Os fatores afetivos são, pelo menos, tão importantes quanto os fatores instrumentais. Os professores deveriam estar em condições de conhecer a importância dos fatores de relacionamento no ensino e deveriam saber que, em toda atividade pedagógica, há relações transferenciais e contratransferenciais (Ajuriaguerra et al., 1984). As relações transferenciais correspondem a um vínculo afetivo intenso que pode se instalar de forma automática e atual entre o aluno e o professor, com muita frequência, sem se ter consciência, e no qual há a revivescência de afetos por parte do aluno, que substitui uma pessoa conhecida anteriormente, num bom ou mau sentido, pelo professor. A contratransferência apresenta as mesmas características da transferência, diferenciando-se, somente, no fato de que consiste no professor reviver afetos suscitados pelo aluno (Chemama, 1995 e Fenichel, 1997).

Ajuriaguerra (1980) também aborda que as dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas a deficiências escolares. A propósito dessas relações entre psicanálise e educação, visando à diminuição dos problemas de aprendizagem relacionados à ansiedade, os professores não deveriam ter apenas informações acerca da técnica de ensino, mas também, uma formação relativa ao desenvolvimento da criança sob o ponto de vista da afetividade.

As recentes pesquisas sobre o pensamento do professor e o processo de alfabetização têm fornecido informações e novos conhecimentos tanto sobre o papel e a

atuação dos professores, quanto sobre o processo de ensino-aprendizagem (Teberosky e Cardoso, 1991).

Para Assis (1990), a conduta dos professores em sala de aula também é um dos fatores que contribui de forma diferente e interrelacionada para a configuração do desempenho escolar de uma criança, mas, dificilmente, pode ser especificado o “quantum” dessa influência e pouco se tem de conhecimento sobre ela.

O papel do adulto, em uma situação de aprendizagem, é fundamental, porque ele é o intermediário entre a criança e o objeto de conhecimento; é ele que veicula esse objeto, tal como a mãe que medeia a relação do bebê com o mundo. Assim sendo, se a relação com o adulto for positiva, é mais provável que a criança receba bem o que virá dele; e, se for negativa, é provável que veja com desconfiança ou mesmo rejeite o que lhe é oferecido por ele. Além disso, aprender é tomar conhecimento de instrumentos (como a leitura e a escrita) que são de domínio do adulto e apropriar-se desses instrumentos é identificar-se com o adulto. Ora, se a criança tem uma imagem negativa do adulto, será menos provável que queira ser como ele é, caso contrário, se tiver uma imagem positiva, provavelmente, tentará assemelhar-se a ele (Assis, 1990).

A autora continua, mencionando que essas “imagens” do adulto são mais propriamente imagos parentais, pois se tratam de representações internas, mentais, que incluem um conjunto de significados, constituindo-se em idéias e sentimentos relacionados aos adultos. São formadas ao longo do desenvolvimento da criança e dependem tanto de fatores constitucionais do próprio indivíduo, quanto das características dos adultos que fazem parte do ambiente. A criança com uma imago parental positiva tem recursos internos para lidar com situações adversas, internas e externas, e se ela sente tais recursos, provavelmente, enfrentará tais situações sem muita ansiedade, o que facilitará seu desempenho. Em contrapartida, a criança com uma imago parental negativa perde a confiança em si mesma, é como se não tivesse a quem recorrer ou não dispusesse de recursos para enfrentamento de situações ansiogênicas. Isto pode gerar angústia diante das exigências da escola, prejudicando-lhe o desempenho.

É indubitável que as crianças e as personalidades infantis sejam emocionalmente mais instáveis, e o organismo, se estiver em estado de tensão, tende a regressões emocionais (Fenichel, 1997).

Seguindo o caminho que os estudos científicos indicaram, a escola começou, pouco a pouco, a traduzir o problema educativo dos fracassos e das dificuldades escolares em termos de doença e tratamento. A escola adquiriu o costume de não considerar mais o “mau aluno” como um culpado, mas sim, como um doente, continuando, dessa maneira, a não admitir suas responsabilidades (Stambak, Vial, Diatkine, Plaisance e Beauvais, 1984).

Soifer (1992) aponta que, se o ambiente não conseguir ajudar a criança na elaboração das situações emocionais básicas, existe uma grande probabilidade de produzirem-se carências nessa esfera que, por sua vez, determinarão falhas em aprendizagens intelectuais posteriores.

Algumas práticas institucionais e uma organização escolar apropriada podem reduzir, e, em alguns casos, evitar a manifestação de dificuldades de aprendizagem. A maior deficiência dos sistemas tradicionais de avaliações dos problemas de aprendizagem é a tendência de ignorar a natureza interativa do ensino e da aprendizagem (White e Hearing, 1980 apud Dockrell e McShane, 1997).

Fernández (1990) diz que há necessidade da existência de planos de prevenção nas escolas (para que o professor possa ensinar com prazer e, com isso, seu aluno possa aprender com prazer).

Núñez Pérez e González-Pumariega (1998) apontam que um dos objetivos prioritários da escola é favorecer o desenvolvimento e crescimento dos alunos, não só em seus aspectos cognitivos, mas também nos afetivos e sociais. A escola parece contribuir tanto com o êxito quanto com o fracasso acadêmico.

Os autores ainda esclarecem que podem ser realizados programas de intervenção direta sobre os déficits afetivos e motivacionais em estudantes com dificuldades de aprendizagem. Citam que Mestre e Frías (1996) apresentam um programa específico de intervenção cuja finalidade é de que os estudantes possam solucionar os déficits cognitivos, afetivos e motivacionais que interferem negativamente em sua aprendizagem e rendimento, desenvolvendo estratégias que permitam enfrentar de maneira eficaz as situações que produzem ansiedade. Tal programa, referente à interação professor-aluno, engloba os seguintes aspectos: avaliação das situações problemáticas no âmbito escolar; redução da ansiedade frente às situações estressantes por meio de técnicas de relaxamento e de autocontrole; desenvolvimento de técnicas de solução de problemas; estratégias de

aprendizagem afetivo-emocionais; mudanças de atitudes diante de situações estressantes e adaptação das expectativas e aspirações dos êxitos reais.

Bueno (1995, apud Núñez Pérez e González-Pumariega, 1998) também aponta uma série de recomendações importantes, assim como, um método geral a que o professor possa recorrer durante a aula. A respeito das primeiras, é recomendado que o professor seja precavido em relação ao sentimento ou emoção do aluno, pois mensagens indulgentes do professor diante de um resultado negativo podem dar lugar a sentimentos de incompetência. Sugere ainda que as ajudas prestadas aos estudantes com dificuldades sejam oferecidas, quando forem requeridas, ou quando sejam necessárias, para que eles não se julguem incapazes de resolver problemas por si mesmos.

O professor até pode auxiliar o aluno a entender a relação existente entre pensamentos, motivação, emoção e conduta, ajudando a desenvolver sentimentos de controle sobre os resultados acadêmicos que os alunos obtêm, propiciando que as expectativas deles sejam mais positivas, de modo a afetar positivamente o rendimento. As crianças, que têm dificuldades de aprendizagem, necessitam de intervenções para que desenvolvam uma imagem positiva baseada na percepção de si mesmas como pessoas capazes de aprender e de serem os agentes dessa aprendizagem, o que repercute favoravelmente tanto sobre sua conduta acadêmica, como também sobre a afetiva e social, contribuindo para a formação de uma personalidade mais equilibrada e madura (Núñez Pérez e González-Pumariega, 1998).

Wigfield e Eccles (1989) mencionam que os programas voltados para o relaxamento e dessensibilização lidam com o componente afetivo da ansiedade, produzindo diminuição dela, mas pouca mudança no desempenho em situações de avaliação e, por esse motivo, há a necessidade de se atuar também a nível cognitivo, como, por exemplo, utilizando programas baseados em desenvolvimento de auto-verbalizações positivas através de *videotapes*. Também esclarecem que podem ser usados programas integrados ao currículo, a partir de uma identificação de quais aspectos das situações de avaliação que mais dificultam o desempenho dos alunos ansiosos. Existem evidências de que o desempenho de tais alunos pode ser melhorado, quando são modificadas as condições das provas, e dessa forma, podem ser obtidos indicadores mais precisos de sua aprendizagem.

A partir de toda essa situação, os autores dizem que parece impossível distinguir as crianças cujas dificuldades surgem de fatores extra-curriculares, da ordem da patologia individual (disfunções instrumentais, problemas de relacionamento), daquelas cujos problemas são criados ou acentuados pelo sistema escolar e pela defasagem existente entre esse sistema e o que configura a vida da criança. Parece igualmente impossível limitar-se a uma formulação dos problemas que, considerando primeiramente todas as dificuldades de aprendizagem da língua escrita como patológicas, só levasse em conta os fatores de ordem individual, sem analisar também a realidade escolar e social que as determina maciçamente (Núñez Pérez e González-Pumariiega, 1998).

Assim sendo, a tarefa, a criança e o ambiente constituem elementos importantíssimos na conceituação das dificuldades de aprendizagem.

1.1.3- Dificuldades de aprendizagem e ansiedade

As dificuldades de aprendizagem e os problemas na alfabetização continuarão existindo; mas, é possível e importante compreender as dificuldades para poder reduzir o impacto delas na vida das crianças.

González Cabanach e Valle Arias (1998) identificaram que crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem têm uma imagem de si mesmas e uma auto estima significativamente mais negativas, especialmente a respeito das diferentes áreas acadêmicas e, também, na área das relações sociais; atribuindo, de preferência, seus fracassos a causas internas (fatores intrapessoais) e não externas, responsabilizando-se menos pelos seus êxitos; e encontrando-se menos motivadas tanto intrínseca (melhorar e ser mais competente) quanto extrinsecamente (conseguir aprovação social).

Tal fato é bastante insatisfatório, porque alunos com problemas de aprendizagem, que atribuem fracasso escolar a fatores externos, por exemplo, podem estar funcionando de uma maneira mais adaptativa do que alunos que, na mesma condição, acreditam que fracassaram devido à falta de inteligência. Atribuições a causas externas, por serem passíveis de mudança, podem aumentar-lhes as expectativas de sucesso (Boruchovith, 1994).

Então, parece que, se os professores soubessem lidar com os fatores emocionais, os alunos entrariam em contato com essas vias de satisfação, tendo como consequência uma diminuição dos problemas de aprendizagem.

Yaegashi (1997) afirma, com certa cautela, ao abordar os resultados referentes às dificuldades de aprendizagem e ao aspecto da afetividade, que os grupos de sujeitos com dificuldades de aprendizagem mostraram uma predominância da função intelectual bloqueada, o que poderia estar indicando que a escola não tem sabido lidar com os problemas emocionais dos alunos, ou melhor, não considera seu desenvolvimento psicológico. Assim, conclui que a responsabilidade pelo insucesso escolar não deve ser atribuída somente à criança e à sua família, pois o papel do educador também é de fundamental importância na organização da situação de aprendizagem.

Para Coll (1996), a aplicação coerente dos princípios psicológicos pode ser altamente benéfica para a educação e o ensino, configurando uma espécie de seleção dos princípios e explicações proporcionados por outras parcelas da psicologia (psicologia da aprendizagem; do desenvolvimento; das diferenças individuais; da motivação, etc). A psicologia, para Martinelli (1998), tem sido a maior aliada da educação.

Aprender, requer, por parte do aluno, a interação e algumas condições: que ele seja cognitivamente capaz para enfrentar as tarefas de aprendizagem e que se encontre emocionalmente orientado para tal aprendizagem (Núñez e González-Pumariega, 1996 apud Núñez Pérez e González-Pumariega, 1998).

A psicologia da educação e a pedagogia, aliadas às teorias psicológicas dos problemas afetivos, têm muito a contribuir como referenciais teóricos.

Deve-se considerar que os trabalhos atuais de psicologia genética e psicanalíticos demonstram que, na etapa de alfabetização, produzem-se mudanças importantes em todos os aspectos do desenvolvimento psicológico. A criança se encontra em uma fase na qual não existe estabilidade, e a ação educativa deveria respeitar tal característica do desenvolvimento psicológico e manter a maior continuidade possível durante todo esse período de grande fragilidade psicológica (Stambak, Vial, Diatkine, Plaisance e Beauvais, 1984).

Podem-se compreender melhor as dificuldades de aprendizagem, se refletirmos sobre as diversas variáveis psicológicas, tais como a inteligência; variáveis da

personalidade e psicossociais; a interação pessoa-situação; a ansiedade; a motivação de realização de êxitos e as habilidades de afrontamento e socialização (Nicasio García, 1998).

Procura-se analisar, nesta pesquisa, se tal fator afetivo, ou seja, a ansiedade, pode favorecer ou prejudicar o desempenho escolar. Existindo o prejuízo, pretende-se refletir sua causa: o aluno (ansiedade-traço) e/ou o ambiente escolar que também propicia o surgimento do mencionado afeto (ansiedade-estado).

É importante ressaltar que as causas para o não aprendizado não se esgotam nas que foram expostas neste texto e que o desempenho escolar não pode ser reduzido somente ao constructo psicológico em questão. Acredita-se que a compreensão sobre a influência da ansiedade, que é tão flagrante na nossa atualidade, possa auxiliar as crianças que apresentam baixo rendimento escolar, minimizando as suas dificuldades na leitura e na escrita.

Finalizando, é difícil saber se tal perturbação emocional é causa ou consequência da incapacidade de integrar leitura e escrita.

1.2- *A LEITURA*

Aprender sistemas complexos, como é o caso da aprendizagem da leitura e da escrita, envolve a memorização dos símbolos básicos e seu significado (a letra *a* representa um determinado som) e a compreensão do próprio sistema simbólico, de modo tal que o sujeito possa gerar qualquer elemento do sistema, ainda que nunca tenha encontrado aquele elemento específico (ler ou escrever palavras novas, ainda não-aprendidas) (Carraher e Schliemann, 1983).

Carraher e Rego (1981) consideram que a língua portuguesa caracteriza-se por ter um sistema de escrita alfabético que envolve a representação da palavra enquanto seqüência de sons. Investigaram a hipótese de que o realismo nominal lógico (conceito piagetiano) poderia constituir um obstáculo na aprendizagem da leitura e da escrita. A pesquisa comprovou que as crianças elaboram hipóteses acerca da escrita, que estão de acordo com a fase de desenvolvimento cognitivo na qual elas se encontram. Concluiu-se que o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita não é apenas fruto de um treinamento de habilidades, mas implica, também, a superação de um determinado obstáculo cognitivo: o realismo nominal lógico. Só quando a criança compreende ser a palavra falada, independente das

características do objeto que representa, é que consegue acompanhar com facilidade o processo de alfabetização.

Os problemas de aspecto fônico e sintático da língua (principalmente com as características da nossa língua que se baseia na relação sinal-som), geram dificuldades de aprendizagem que muito freqüentes (Stambak, Vial, Diatkine, Plaisance e Beauvais, 1984).

A leitura é uma capacidade muito complexa e as dificuldades de aprendizagem referentes a ela têm sido, seguramente, as mais estudadas pelos especialistas (Sánchez Miguel e Martínez Martín, 1998).

Barone (1997) comenta que, de maneira geral, considera-se o processo de alfabetização apenas dentro de um ponto de vista pedagógico, como se essa importante aquisição dependesse somente de aspectos instrumentais e cognitivos. No entanto, ler é muito mais que decodificar uma escrita, ou mesmo, é mais que descobrir e reconstruir o sistema de representação da linguagem. Ler é engendrar sentido.

Talvez mais do que as outras dificuldades de aprendizagem específicas, as dificuldades na leitura obstaculizam o progresso educativo em várias áreas, já que a leitura é uma via de acesso a uma ampla diversidade de informações (Dockrell e McShane, 1997).

Procuram-se compreender teoricamente o processo da leitura, as dificuldades de aprendizagem nela existentes, e a sua relação com a ansiedade.

1.2.1- O processo de leitura

Em uma pesquisa realizada por Elkind (1969), utilizando a teoria de Piaget sobre a percepção e a dificuldade da leitura, concluiu ter encontrado duas atividades perceptuais, a esquematização perceptual e a reorganização, que foram descritas como componentes essenciais para o processo de leitura.

É possível encontrar, para Sánchez Miguel e Martínez Martín (1998), muitos tipos distintos de erros que pertencem às dimensões distintas da capacidade da leitura e os que mostram uma certa estabilidade e persistência englobam a inversão de palavras, omissões, confusões e inversões de algum som ou letra. Devido à diversidade de erros ser tão evidente, há a necessidade de ser introduzida alguma ordem nesse aglomerado de manifestações. Dessa forma, os erros podem ser agrupados como erros ortográficos, no

sentido de respeitarem a ortografia convencional (como escrever “higiene” e “igiene”); aqueles que parecem afetar as regras mais básicas que relacionam as letras aos sons (“torneio”/ “troneio”), e parecem os mais graves; alguns que se relacionam à fluência, e outros com processos mais globais como a qualidade da expressão ou da compreensão.

Dockrell e McShane (1997) apontam que a maioria dos estudos sobre as causas das dificuldades de aprendizagem da leitura têm-nas definido operacionalmente como uma discrepância entre a idade cronológica e a idade correspondente à leitura. Outros estudos consideram três tipos de déficits que se referem às dificuldades de descodificação: déficits perceptivos (a dificuldade no processamento de informação visual pode causar dificuldades de leitura, mas, elas não são, em sua maioria, resultados de déficits gerais de percepção), déficits de processamento fonológico (correspondência da forma escrita de uma palavra a sua estrutura sonora, denominada de correspondência grafema-fonema), e déficits de memória a curto prazo (visto que a transformação letra-som é importante na aquisição das habilidades de leitura, pode ser explicitado que uma memória empobrecida para o material auditivo, talvez obstaculize a habilidade para combinar os sons diante de uma palavra).

De acordo com Ajuriaguerra (1980), a criança começa a ler quando atinge certo grau de maturidade; a fase da leitura sobrevém após as fases de organização oral, expressiva e compreensiva. A leitura é uma nova forma de compreensão verbal. O conhecimento das letras parece mais próximo do aprendizado perceptivo de dados novos e abstratos; o conhecimento das palavras está mais perto do plano das significações lingüísticas, mas a leitura de uma frase implica já uma exploração de conjunto, de idas e voltas com uma recomposição dos diferentes fragmentos.

Quanto ao aspecto fonológico, lemos com os olhos e com os ouvidos (Dockrell e McShane, 1997). Quando lemos somente com os olhos, reconhecemos as palavras diretamente; quando lemos com os ouvidos, transformamos o *input* visual em uma representação fonológica. Comentam que os hábeis leitores reconhecem a maioria das palavras impressas (Henderson, 1982), mas uma palavra nova é lida fonologicamente (Perfetti, 1985). As crianças, que estão aprendendo a ler, estão em uma situação em que muitas das palavras, com as quais têm dificuldades, são novas. Assim, parece provável que, para ler, dependam consideravelmente do uso da estrutura fonológica da palavra (descodificação).

Explicitam que a leitura não se desenvolve de forma isolada, pois ao mesmo tempo em que se ensina as crianças a lerem, também se ensinam a soletração e a escrita. A soletração requer converter os sons em letras, portanto, a sua prática aumentaria a consciência fonológica.

Para Sánchez Miguel e Martínez Martín (1998), diante de uma palavra, é necessário transformar a seqüência de grafemas em sons (ca > “ca”, dei > “dei”, ra > “ra”) e, uma vez executada essa operação, todos os sons podem ser integrados (“ca...dei...ra”) em uma única expressão (“cadeira”). Depois desse momento, a palavra oral pode ser reconstruída e reconhecida como familiar.

No entendimento dos autores, existem duas maneiras de ler as palavras. A maneira fonológica, mencionada anteriormente, que supõe transformar as palavras escritas em uma palavra oral antes de ela ser reconhecida e a léxica, que supõe o reconhecimento imediato da palavra sem que seja mediada pela linguagem. As palavras familiares permitem este tipo de leitura.

Assim, dentro do sentido amplo da leitura, podem ser distinguidas as operações que implicam o reconhecimento das palavras, que se denomina descodificação (ler depende, consideravelmente, do uso da estrutura fonológica da palavra), e na compreensão do que é reconhecido. Requer processos que operam em diferentes níveis de representação, incluindo as letras, as palavras, sintagmas, orações e unidades mais amplas do texto (Dockrell e McShane, 1997; Sánchez Miguel e Martínez Martín, 1998).

1.2.2- Dificuldades na leitura

As dificuldades em leitura implicam normalmente uma falha no reconhecimento e na compreensão do material escrito, sendo que o primeiro é o mais básico de todos os processos, pois o reconhecimento de uma palavra é anterior à compreensão dela, e assim, esse transtorno manifesta-se por uma leitura oral lenta, com omissões, distorções e substituições de palavras, com interrupções, correções e bloqueios (Dockrell e McShane, 1997 e Nicasio García, 1998).

No entanto, há crianças que têm, apenas, problemas nas operações relacionadas ao reconhecimento das palavras, e podem compreender uma explicação oral (nomeados por

disléticos). Também existe um outro grupo de crianças que lêem bem as palavras, mas possuem sérias dificuldades para compreender o que lêem (alunos com dificuldades na compreensão). O caso extremo desse problema constituiria os sujeitos hiperléticos que são os alunos que lêem mal as palavras e têm problemas tanto na compreensão oral, quanto na da escrita (Sánchez Miguel e Martínez Martín, 1998).

Analisando detalhadamente as habilidades implicadas no reconhecimento e na compreensão, os disléticos teriam a compreensão oral, mas seriam deficitários no reconhecimento das palavras escritas e na compreensão dos textos. As crianças com dificuldades na compreensão e os hiperléticos seriam bons no reconhecimento das palavras, mas falhariam na compreensão oral e na da escrita. E, o outro grupo seria deficitário no reconhecimento das palavras, e em ambas as formas de compreensão (oral e escrita).

Entretanto, o que realmente ocorre na leitura de textos é a união das habilidades (reconhecimento e compreensão). Uma pessoa alfabetizada adequadamente não só adquire capacidade para ler e interpretar um texto, sem que também aumente a sua competência lingüística (Sánchez Miguel e Martínez Martín, 1998).

Dessa forma, o modelo explicitaria que, após a realização das operações de reconhecimento das palavras, a compreensão da linguagem oral e a da linguagem escrita caracterizar-se-ia por uma via de duas mãos.

Uma outra classificação se refere à intenção de se agrupar os maus leitores quanto à execução, e assim, Dockrell e McShane (1997) citam que Border (1973) também teria proposto três tipos distintos de dislexia. Os disléticos disfonéticos teriam alguma habilidade para reconhecer as palavras como um todo, mas teriam dificuldades para decompô-las em sons. Os disléticos diseidéticos teriam as potencialidades e limitações contrárias, ou seja, teriam uma boa habilidade para decompor uma palavra em som, mas sua habilidade para reconhecer as palavras como um todo seria pobre. O grupo misto seria pouco eficaz em ambas as habilidades.

Quanto aos critérios que definem tal dificuldade, Dockrell e McShane (1997) mencionam que mais do que ter uma dificuldade leitora, as crianças disléticas têm que cumprir uma série de critérios traçados para descartar possíveis explicações para seu problema e dentre eles, podem ser citados visão e audição adequadas; ausência de

incapacidades neurológicas ou físicas graves; ausência de problemas emocionais ou sociais significativos; oportunidades adequadas para ler e aprender e ausência de carências sócioeconômicas.

Um problema importante encontrado nesses critérios de exclusão, na opinião dos autores, é o de que nenhum deles é considerado como uma condição necessária e nem suficiente para que uma criança seja considerada como disléxica, mas todas as crianças disléxicas demonstrariam alguns desses sintomas. E ainda, a maioria dos critérios não são medidas de habilidade leitora, e sim, variáveis correlacionadas à leitura. A crítica permeia o fato de que não se sabe se os problemas das crianças correspondem ou não a uma base cognitiva diferente das crianças que não têm sido diagnosticadas como disléxicas.

Explicam também que o conceito de dislexia se refere à implicação de que existiriam comportamentos que diferenciariam a dislexia de outros tipos de dificuldades de leitura, mas alguns estudos concluíram que não há provas que apoiem a existência de uma síndrome especial de dislexia distinta da de outros casos de dificuldades específicas de leitura. E ainda, há a suposição de que a síndrome seja de origem genética, e se a causa da dislexia é genética, então, não é provável que afete seletivamente o grupo de crianças que mostram a dificuldade de aprendizagem em leitura, e é provável que afete as crianças que têm dificuldades mais gerais, além dela.

Apesar das conceituações mencionadas acima quanto à dislexia, é importante esclarecer que Ajuriaguerra et al. (1984) comentam que, ao serem consultadas as obras que descrevem a dislexia como tentativas de definir modos de intervenção reeducativa, chama a atenção a importância das divergências que separam os especialistas.

A facilidade na leitura não depende só de percepção visual, mas também de uma diferenciação das letras, em que algumas conservam um valor pela posição de certos elementos no espaço, de uma ordenação nas palavras, de uma seriação nas frases. Mas, além de todo esse processo, a leitura também engloba o processo de análise e de síntese que dá um sentido a essa nova forma de expressão lingüística, só ocorrendo quando são possíveis a integração e a diferenciação. Se existe, inicialmente, na leitura, um mecanismo de análise e de síntese, depois da linguagem escrita ele se torna autônomo, mesmo permanecendo como parte da linguagem oral, mas com formas discursivas particulares (Ajuriaguerra, 1980, et al. 1984).

Ajuriaguerra et al. (1984) diz que esses tipos de perturbação em questão também são descritos com diversas denominações: “dislexia específica”, “dislexia de evolução” e, inclusive, com a antiga terminologia “cegueira verbal congênita”. No entanto, o termo é aplicado indiscriminadamente a qualquer criança que apresente dificuldades de aprendizagem, mesmo que se encontre submerso ao conjunto de outras dificuldades.

Parece que há a existência de um grave problema para se chegar à conclusão do diagnóstico diferencial.

Resumindo, pode-se dizer que estamos, atualmente, em um impasse: a noção de dislexia se dissolve em uma multiplicidade de sintomas, de mecanismos psicológicos, de origens etiológicas, de enfoques reeducativos, aos quais a análise científica já não reconhece realidade objetiva analisável. As próprias alexias não são ainda bem conhecidas e apresentam, assim mesmo, formas muito variadas. Supondo que fossem mais bem conhecidas, tampouco essas alexias permitiriam, por si próprias, contudo, a compreensão de distúrbios menos profundos. Dislexias e alexias requerem para cada uma de suas formas análises especiais; só elas permitirão saber em que medida essas formas são comparáveis (Stambak, Vial, Diatkine, Plaisance e Beauvais, 1984).

1.2.3- Dificuldades na leitura e ansiedade

Ajuriaguerra (1980) comenta que foram realizadas várias investigações quanto aos problemas de aprendizado na leitura em diversos planos como nos distúrbios perceptivos, distúrbios da linguagem, desorganização espaço-temporal, etc. Na pesquisa da autora, o que interessa são as influências dos problemas afetivos, focalizando principalmente a ansiedade-traço e a ansiedade-estado, sendo que a criança pode reagir sob duas formas: seja pela hiperprodutividade mal ordenada, seja pela renúncia com passividade e apatia.

Existem duas diferentes interpretações para a compreensão da natureza do fracasso na aprendizagem da leitura. Para Sánchez Miguel e Martínez Martín (1998), segundo a primeira, as dificuldades dever-se-iam essencialmente, a peculiaridades ou deficiências do sujeito; quanto à segunda, a resposta à aprendizagem dependeria da qualidade do contexto educacional, familiar, social e das necessidades dos alunos. Nesse sentido, caberia raciocinar que, quando é utilizado um método deficiente junto a um apoio insuficiente e a

uma reação emocional inadaptada aos primeiros fracassos, surgiriam as dificuldades de aprendizagem.

As crianças, que apresentam tal transtorno, têm mais dificuldades de concentração e um período de atenção mais curto, e ainda, esse problema pode causar transtornos emocionais e comportamentais. É impressionante a interação desse problema com aspectos emocionais como o da ansiedade (Kaplan e Sadock, 1993).

1.3- *A ESCRITA*

O saber ler e escrever tornou-se uma capacidade indispensável para que o indivíduo se adapte e se integre ao meio social. O homem sempre teve necessidade de se comunicar graficamente desde tempos mais remotos (Oliveira, 1992).

O prazer de aprender inclui o de sentir-se membro de uma classe da escola que, em torno do professor, funciona como um grupo social com vida e história singulares, centradas na aventura da apropriação criativa do sistema de leitura e escrita (Grossi, 1985).

A alfabetização envolve dois tipos de aquisição no domínio cognitivo: (1) a compreensão do sistema alfabético de representação (dependente de fatores cognitivos mais complexos) e (2) a aprendizagem das convenções da escrita (dependente de habilidades de percepção e memória) (Carrher e Rego, 1984).

Escoriza Nieto (1998) aponta que o interesse em explicar os processos cognitivos relativos à atividade da escrita e ao processo de composição é recente (final da década dos anos 70 e começo dos anos 80).

Buscou-se, nesse trabalho, analisar o estudo da escrita a partir dos processos de sua composição, das dificuldades existentes nela, e de sua relação com a ansiedade.

1.3.1- **Processos de composição da escrita**

Um dos modelos mais conhecidos sobre o processo de composição da escrita é o elaborado por Hayes e Flower (1980 apud Escoriza Nieto, 1998), cujo objetivo está centralizado na identificação e na descrição dos processos que configuram o processo geral

da escrita e nele são descritos três processos principais: planificação, textualização e revisão.

No processo de planificação, elaborar um plano de escrita implica a representação mental de uma série de ações cognitivas, que tendem a servir de orientação e controle do processo de composição da escrita. Exige, portanto, que a criança, ao escrever, construa uma representação mental da tarefa que pretende realizar antes de começar a executá-la. Tal processo consta de três subprocessos: generalização dos conteúdos, organização deles e estabelecimento dos objetivos.

Durante o subprocesso de generalização da informação; a pessoa, ao escrever, recupera, através da memória a longo prazo, a informação que considera relevante para determinada tarefa. O subprocesso de organização é orientado pela seleção da informação considerada como de maior utilidade e, assim, pode ser organizada de acordo com o que será escrito. O subprocesso referente ao estabelecimento de objetivos é concretizado com a formulação das intenções que orientam o processo da escrita adaptado às características do que se pretende comunicar.

O processo de textualização compreende tanto as ações puramente psicomotrices, referentes ao ato de escrever letras e palavras, como a produção de proposições no desenvolvimento da produção temática, considerada como elemento básico de tal processo. A função do processo de textualização consiste em transformar as idéias geradas e organizadas no processo de planificação em um discurso escrito, lingüisticamente aceito.

A principal função do processo de revisão é a melhora da qualidade da composição escrita mediante uma reavaliação ou análise crítica do discurso escrito.

Outros modelos propostos, como o de Bereiter e Scardamalia (1987 apud Escoriza Nieto, 1998), fundamentam-se na distinção tradicional entre o desenvolvimento cognitivo como processo natural e apoiado na influência do meio externo. Tais autores têm como referência a proposta formulada por Chomsky que se relaciona ao estudo das capacidades que são adquiridas de forma natural ou que são menos dependentes da influência do meio e são claramente distintas de outras que requerem determinados processos de ensino-aprendizagem. Existe uma distinção entre as capacidades que são adquiridas, quase inevitavelmente, através das experiências da vida cotidiana (capacidades naturais) e aquelas

que requerem algum esforço ou intencionalidade para que as limitações, que se reproduzem de forma natural, possam ser transgredidas (capacidades problemáticas).

Nesse caso, a composição escrita é abordada como uma capacidade adquirida tanto de forma natural, como de forma problemática.

Tomando como base essas suposições, Bereiter e Scardamalia (1987, apud Escoriza Nieto, 1998) propõem a existência de dois modelos diferentes. O primeiro modelo, nomeado “dizer o conhecimento”, trata de explicar a escrita como uma tarefa completamente natural, caracterizada por fazer um uso efetivo das estruturas cognitivas já existentes, minimizando o volume de problemas novos que devem ser resolvidos. Sua realização é muito dependente do desenvolvimento natural da competência lingüística e das habilidades aprendidas através das freqüentes experiências sociais. Em essência, é um modelo de produção de discurso, em que é produzida uma certa identidade entre o que se escreve e o que se pensa.

O segundo modelo, ou seja, “transformar o conhecimento”, trata de explicar a escrita como uma tarefa de complexibilidade crescente, e cuja execução requer, sucessivamente, processos cognitivos de ordem superior. A escrita implica superar a capacidade lingüística natural, a fim de possibilitar o reprocessamento do conhecimento. A principal característica desse modelo é considerar o processo de escrita como um processo contínuo de formulação e resolução de problemas, permitindo com isso a contínua interação entre desenvolvimento do conhecimento e desenvolvimento do processo de composição escrita. A escrita é configurada, assim, como uma atividade de representação do significado.

É evidente que certas características da escrita se modificam em função da idade – pode-se, sem dúvida, falar de uma gênese, de um “desenvolvimento” da escrita. A escrita evolui com a idade, acelera-se, torna-se firme, abranda-se, regulariza-se, perde progressivamente, suas faltas de habilidades iniciais. Tal desenvolvimento da escrita reflete, sem dúvida, a aprendizagem, e até mesmo, o desenvolvimento no âmbito das relações afetivas e sociais (Ajuriaguerra et al., 1988).

Linguagem oral e linguagem escrita se formam em estrita relação com o desenvolvimento intelectual. O importante é fazer compreender à criança que a escrita permite transmitir informações, que é um código convencional cuja posse permite decifrar

as mensagens das demais pessoas e transmitir qualquer mensagem própria. A aprendizagem desse código é discriminativa (discriminação dos fonemas e dos grafemas) e substitutiva, ou seja, substituição de uns pelos outros (Stambak, Vial, Diatkine, Plaisance e Beauvais, 1984).

Os autores também abordam que a aprendizagem da língua escrita resulta de uma elaboração progressiva que integra, em cada etapa, as aquisições da etapa precedente. Está baseada em numerosas organizações funcionais; portanto, susceptíveis de serem perturbadas por numerosos fatores em qualquer momento de seu desenvolvimento. As flutuações da vida familiar da criança, a evolução do grupo de sua classe, as modificações de suas relações com o professor são outros tantos fatores que podem influir na boa marcha da aprendizagem, constituindo-se também a causa de bloqueios que, em grande parte, podem acarretar dificuldades permanentes.

Para Ajuriaguerra et al. (1984), o campo da realização da escrita se situa em um plano muito diferente, não sendo um campo de livre escolha, estando sujeito às regras de direção, de seriação, de distribuição em um espaço limitado. A linguagem escrita nos é imposta por uma aprendizagem.

A escrita é uma linguagem transmutada em percepção visual que evoca, no início, simples signos, e, posteriormente, palavras, que evocam coisas ou ações (Ajuriaguerra, 1980).

1.3.2- Dificuldades na escrita

Quando Escoriza Nieto (1998) aborda as dificuldades no processo da escrita, menciona que, entre os diversos modelos explicativos das dificuldades de aprendizagem e das definições elaboradas, as causas de tais dificuldades podem ser entendidas como resultantes na criança (critério intrínseco). Reduzir a interpretação das dificuldades de aprendizagem a causas intrínsecas supõe orientar os processos de diagnóstico à análise das características da criança, em detrimento da análise de outras causas que podem ter uma maior potencialidade explicativa. Esse tipo de análise não engloba os fatores causais como de influência educativa e a sua interação entre outros.

Dessa forma, na concepção do autor, o que deve ser apreciado como importante pode estar reunido em dois aspectos.

Primeiramente, Escoriza Nieto (1998) considera a análise vygotskiana da incapacidade. Em tal análise, diz que Vygotski atribuiu uma primazia total da influência dos fatores socioculturais, tanto sob o ponto de vista da etiologia, quanto da intervenção. Para Vygotski, uma criança com uma incapacidade não é uma pessoa cujo desenvolvimento está obstaculizado por algum tipo de déficit. O desenvolvimento de tal criança seria qualitativamente diferente e não mais lento ou inferior, em termos qualitativos, do que uma criança sem tal incapacidade. E, ainda, as capacidades cognitivas seriam diversas e heterogêneas, tanto no caso das crianças com ou sem incapacidades, pois elas teriam um desenvolvimento relativo ao contexto sociocultural. Assim, “não existiriam incapacidades, mas sim, uma extensa diversidade de incapacidades” (Escoriza Nieto, 1998, p.153).

Em segundo lugar, o autor aprecia as propostas formuladas, desde a concepção construtivista da aprendizagem escolar e do ensino até a fundamentação mais adequada das dificuldades de aprendizagem que implicam dois fatores descritos a seguir.

A análise da etiologia das dificuldades de aprendizagem deveria focalizar a interação funcional e simultânea das características e a natureza dos três componentes básicos dos processos de ensino-aprendizagem: a pessoa que aprende, o professor que guia o processo de aprendizagem do aluno e os conteúdos que constituem o objeto de ensino-aprendizagem (situar as causas em um triângulo interativo constituído por aluno-professor-conteúdos), ou considerar os processos de interação aluno-professor-conteúdo como a unidade de análise mais pertinente e relevante, referindo-se à explicação, diagnóstico e intervenção das dificuldades de aprendizagem.

E, ainda, os processos de diagnóstico deveriam centrar, principalmente, a análise dos mecanismos de influência educativa que operam nos processos de ensino-aprendizagem: processo de negociação de significados e o processo que transpassa o controle da atividade. Entende-se que o que define o processo de ensino-aprendizagem é o seu progresso na direção marcada pelos objetivos educacionais o que supõe o estabelecimento e a manutenção de um processo cuja finalidade seja a de superar com êxito e eficácia os obstáculos que podem ser gerados nos processos de negociação de sistemas de significados e o de transpassar o controle da atividade. Assim, ocorre, como consequência,

que a fonte das dificuldades de aprendizagem pode ser interpretada como indicadora de tais obstáculos que não foram superados, sendo necessária a introdução de modificações nos sistemas mediacionais (como no instrumental, por exemplo). Poderá, dessa forma, ser aplicada uma proposta educativa mais adaptada às características e necessidades educativas do aluno para que ele possa alcançar níveis mais elaborados de compreensão.

De acordo com Escoriza Nieto (1998), para que as dificuldades de aprendizagem possam ser analisadas, devem ser entendidas, não como atribuíveis às características específicas (biológicas e cognitivas), e sim como conhecimentos cuja internalização pode exigir, em determinadas crianças, ajudas educativas diferenciadas, diversificadas e diagnosticadas nos processos de influência educativa.

A gravidade das dificuldades na escrita é relativa à dificuldade no desenvolvimento das habilidades da escrita (disgrafia) e, pode ir desde erros na soletração até erros na sintaxe, estruturação ou pontuação das frases, ou na organização de parágrafos (Gregg, 1992 apud Nicasio García, 1998).

Encontram-se sujeitos com boa capacidade de expressão oral, mas com sérias dificuldades para escrever as palavras (disgrafia); alunos que se expressam oralmente com dificuldade e escrevem, também, as palavras de modo deficitário, e sujeitos que escrevem bem as palavras; mas se expressam mal (Sánchez Miguel e Martínez Martín, 1998).

Um outro aspecto a ser considerado é o de que, normalmente, a criança apresenta mais dificuldade em realizar a tarefa referente ao ditado do que à cópia. No ditado, ela necessita ter, de antemão, uma representação gráfica do conteúdo, uma representação auditivo-verbal, pois, além de envolver a memorização das palavras, é também um treino de acuidade auditiva, pois a criança precisa se concentrar para diferenciar os sons emitidos pelo professor e sua atenção tem que ser seletiva para conseguir reproduzir graficamente a linguagem oral (Oliveira, 1992).

1.3.3- Dificuldades na escrita e ansiedade

Para Kaplan e Sadock (1993), crianças que apresentam problema no desenvolvimento da escrita têm como características recusa ou relutância em freqüentar a escola, fazer a lição de casa e desinteresse geral pelo trabalho escolar. Normalmente, ficam

frustradas e irritadas devido aos sentimentos de inadequação e fracasso em seus desempenhos acadêmicos. O prognóstico depende da gravidade do transtorno, da idade, da série, mas também da ausência ou presença de problemas emocionais.

Quanto aos problemas emocionais, Yaegashi (1997) menciona que, na maioria dos estudos sobre os fatores emocionais e sua relação com o fracasso escolar, constatou-se que os problemas emocionais podem, de fato, influenciar o rendimento escolar, principalmente, no início da escolarização.

A ansiedade talvez se caracterize como um problema emocional que interfira no aprendizado da escrita, principalmente porque tal afeto se relaciona a uma grande confusão mental, o que pode influenciar a anteriormente mencionada representação gráfica de um determinado conteúdo.

CAPÍTULO 2- A ANSIEDADE

A complexidade atual da civilização, a rapidez das mudanças e perdas de valores criam novos conflitos e ansiedade para os indivíduos (Kaplan e Sadock, 1993).

Segundo Rocha (1976), até 1950, foram relativamente poucas as investigações experimentais da ansiedade nas pessoas, devido a vários fatores como a complexidade do fenômeno, falta de instrumentos apropriados para avaliação da ansiedade e problemas éticos relacionados a induzir a ansiedade em laboratórios. Depois dessa época, os trabalhos começaram a se desenvolver a partir do aparecimento de um maior número de instrumentos e técnicas para medir a ansiedade.

Em alguns estudos relacionados à ansiedade escolar, foi detectado que crianças com medo ou ansiosas demonstraram, entre outros sintomas, irritabilidade, falta de atenção, dificuldades para aprender; quando não, completo insucesso escolar (Garrison, 1971 apud Rodrigues, 1976).

Os professores, na opinião de Rocha (1976), conhecem bem as situações escolares em que os alunos apresentam intensas reações emocionais e fisiológicas e, assim, o esclarecimento das relações entre ansiedade e essas situações é de grande importância para a compreensão do problema.

Quanto à literatura referente à ansiedade, pode-se perceber que tal conceito ainda parece não ter sido compreendido em sua totalidade e, dessa maneira, a síntese dos diferentes enfoques pode contribuir para a análise dos fatores que a ansiedade engloba.

Como poderá ser melhor compreendido no decorrer do texto, Pessotti (1978) nos indica que, em algumas definições, a ansiedade é entendida como um processo passageiro (definições de Lazarus, Mandler e Watson, e Skinner, por exemplo); em outras, como uma característica permanente de personalidade (como as definições de Kierkegaard e de May), e, em algumas outras, designam como ansiedade tanto os processos transitórios, como predisposições ou traços duradouros da personalidade (como em Freud e em Spielberger).

No entanto, Barone comenta (1982) que, se a divergência de abordagem sobre ansiedade fez aumentar a necessidade de um princípio unificador que pudesse relacionar as diferentes facetas do fenômeno, também favoreceu o aparecimento de definições mais operacionalizadas e de técnicas de medida do fenômeno.

2.1- Perspectiva histórico-filosófica

Pessotti (1978) explica que, até o advento de Freud e de outros psicólogos de importância, o problema da ansiedade situava-se dentro das preocupações da filosofia. May (1980) menciona que os filósofos que trataram mais explicitamente da ansiedade e do medo “foram aqueles cuja preocupação primordial não era com a formação de um sistema intelectual abstrato, mas, antes, com os conflitos e crises existenciais dos seres humanos”(p.38).

Para May (1980), é importante que se realize uma investigação sobre os antecedentes filosóficos do problema para que a ansiedade contemporânea possa ser compreendida.

De fato, foi com a escola estóica que se inicia a formulação da ansiedade como fruto da contradição entre a necessidade de controle da vida pela razão e a potente determinação irracional das emoções (Pessotti, 1978). De acordo com o autor, as fontes da ansiedade para a escola estóica (como o problema da morte, o arrependimento, a culpa e o medo do futuro) seriam concebidas como contingências da ignorância humana, pois a sabedoria, que é o uso correto da razão, dissiparia temores, culpa, arrependimento, etc.

Mas, May (1980) se refere, primeiramente, ao século XVII (Renascimento), porque nele foram formulados os sistemas de pensamento que têm sido dominantes na maior parte do período moderno. Explica que essas filosofias tinham um tema em comum a respeito do entendimento da natureza humana, pois apresentavam a “solução racionalista” do problema do homem. O denominador comum era a crença de que cada homem era um indivíduo racional, capaz de atingir a autonomia em sua vida intelectual, social, religiosa e emocional, portanto, sob essa visão, a razão humana possibilitava o controle das emoções.

A confiança em que a natureza física e o corpo humano eram matemática e mecanicamente controláveis tinha vastos efeitos dissipadores de ansiedade, libertando o ser humano dos medos e ansiedade “irracionalistas” (May, 1980). O autor exemplifica, apontando a frase clássica de Descartes, “Penso, logo existo”, mostrando a ênfase sobre os processos racionais como critério da existência.

A teoria das paixões de Descartes colocava a emoção, não como atributo da vida corporal, mas como uma atividade imperfeita da mente, servindo, somente, quando

submetida ao controle da vontade através do uso disciplinado da razão, porque as paixões primitivas (admiração, amor, ódio, gozo e tristeza) e seus compostos tinham, de positivo, a função de disponibilizar a vontade a novos conhecimentos, mas levavam ao erro, se não permanecessem em seus limites naturais.

Talvez, por isso, o problema da ansiedade tenha sido raramente abordado pelos pensadores do século XVII.

No entanto, a síntese do estoicismo greco-romano entre razão e natureza e a teoria da vontade como direção racional do instinto (emoção, paixão) são incompatíveis com as tendências dominantes da revolução cultural iniciada no Renascimento, mas tinham em comum a crença nas capacidades racionais do indivíduo.

Spinoza e Pascal também se encontram em meio a essa época (século XVII), sendo o primeiro, mesmo formulando uma ética antiansiedade, colocou-se no limiar do problema da ansiedade, principalmente, ao definir o medo ao lado da esperança, concebendo a presença simultânea dos dois sentimentos, demonstrando um aspecto de conflito psíquico, mas não se referindo, especificamente, ao problema da ansiedade, pois limita-se a elaborar sua teoria do medo e do domínio sobre ele.

A diferença entre a escola estóica e a filosofia de Spinoza é que a razão espinoziana requeria a vontade, o esforço, e não, a mera resignação.

Quanto a Pascal, May (1980) menciona que esse filósofo foi uma exceção, na medida em que não acreditava que a natureza humana, com toda a sua variedade, riqueza e contradição, pudesse ser compreendida pelo racionalismo e interessou-se, não só pela ansiedade que ele mesmo experimentava, mas também pela intranquilidade presente na vida. A inevitabilidade do conflito razão-emoção e o sentimento de insegurança e impotência, que, fatalmente, deriva de tal conflito, são as idéias mestras da concepção pascaliana sobre a ansiedade (Pessotti, 1978).

Os três tipos principais de inquietude no homem, distinguidos por Pascal, que hoje chamaríamos de conteúdos da ansiedade são: a fuga da reflexão a respeito de si mesmo, a inquietude (ou insatisfação) constante da vida e a precariedade e a miséria do homem no universo. Em expressão contemporânea, esses três tipos de inquietude poderiam ser formulados como o conflito gerado pela repressão da autoconsciência, a impotência diante do imprevisto (do irracional) e a incerteza sobre a própria significação.

A posição cultural em que se encontraram Spinoza e outros pensadores dessa fase clássica do período moderno, na opinião de May (1980), não resultou no trauma interior que iria ocorrer em líderes intelectuais comparáveis no século XIX e em inúmeras pessoas do século XX.

O século XIX foi marcado pelas “ciências autônomas”, ou seja, cada ciência desenvolveu-se em sua própria direção, faltando, como expressou Cassirer, um princípio unificador. Assim, em meados desse século, encontra-se Kierkegaard, produzindo o mais direto e, em alguns aspectos, o mais profundo estudo da ansiedade, pois a própria “falta de unidade” era a geradora dela. Entre esses pensadores poderiam ser agrupados os existencialistas (como Nietzsche, Schopenhauer e Bergson), que se opunham ao sistema racional de pensamento, procurando superar a dicotomia tradicional entre corpo e mente, anulando a tendência para suprimir os aspectos “irracionais” da existência humana. Dessa forma, pela primeira vez no período moderno, a ansiedade aflora diretamente ao primeiro plano como um problema.

O primeiro tratado sistemático de ansiedade e o primeiro texto a trazer tal palavra no título nasceram do pensamento de Kierkegaard, na primeira metade do século XIX, com uma clara marca anti-racionalista (Pessotti, 1978).

Kierkegaard foi um dos psicólogos existencialistas mais notáveis e dizia que a ansiedade é o estado do ser humano, quando ele se defronta com a liberdade e, sempre que a possibilidade for visualizada por um indivíduo, a ansiedade estará potencialmente presente; portanto, seria intermediária entre a possibilidade e a realidade.

Assim, a ansiedade normal, para Kierkegaard, estaria ligada às possibilidades, mas a ansiedade neurótica seria uma forma não-criadora de ansiedade, resultando no fracasso do indivíduo, quando tem que enfrentar a situação de ansiedade normal.

É evidente que Kierkegaard removeu nitidamente qualquer segurança de uma doutrina “certa” que pudesse salvar o homem da incerteza e da dúvida, como queriam os estóicos e Spinoza. O remédio que Kierkegaard fornece contra a ansiedade seria a aceitação corajosa e não-racionalizada da ansiedade normal, do risco do erro e da culpa, e o único caminho para escapar da ansiedade neurótica seria libertar-se dos sistemas racionalistas e aceitar a contradição entre a própria razão e o instinto. Dessa forma, a ansiedade normal

seria a própria significação da existência pessoal, e a neurótica seria a negação da existência.

Assim, a partir do ponto de vista de Kierkegaard, a ansiedade envolveria o conflito interior, o que caracteriza a ansiedade da moderna Psicologia Clínica, descrita por Freud.

Percebe-se que as abordagens desses filósofos aos problemas da ansiedade são importantes, fundamentalmente, pois é do pensamento deles e, mais ainda, das contradições entre tais abordagens que resultam as tendências culturais do século XX.

2.2- Perspectiva psicológica

Devido à dificuldade de uma conceituação específica sobre o tema, é importante descrever as três principais escolas da teoria psicológica (psicanalítica, comportamental e existencial) que contribuíram, na visão de Kaplan e Sadock (1993), como teorias relacionadas às causas da ansiedade.

Rosamilha (1971), fazendo um breve histórico sobre o tema, aborda outros autores que também se ocuparam do problema da ansiedade. Aponta que Cannon (1932), ao desenvolver o conceito de homeostase, forneceu um significado biológico para o fenômeno, enquanto Sullivan (1946), ao propor que a ansiedade surge, quando há uma ameaça à segurança do indivíduo no contexto das relações interpessoais, mostrou a dimensão social do problema. Psicanalistas, como Honey (1961), desenvolveram suas teorias colocando a ansiedade como centro das neuroses. Outros, como Kelman (1959), de certa forma, admitiram que a ansiedade é um tipo de atributo normal do ser humano que pode ser observado, quando certo nível de tensão ultrapassa um ponto médio. Já numa abordagem orgânica, como a de Goldstein (apud Potnoy, 1959), reconhece-se que ansiedade pode ser produzida por vários eventos, porém, apresenta uma característica comum: há sempre uma discrepância entre as capacidades individuais e as exigências que o organismo tem que enfrentar, tornando impossível a auto-realização pessoal e levando à ansiedade. Esses nomes não esgotam a lista de estudiosos que trataram dessa questão, mas servem para ilustrar a quantidade de posições, idéias e ângulos sob os quais o problema vem sendo discutido.

Assis (1990) entende que os conceitos e conhecimentos psicanalíticos não estão restritos à clínica e também podem ser aproveitados para ampliar a compreensão de comportamentos em outras áreas, como na educacional.

Para Rosamilha (1971), foi Freud quem deu à ansiedade uma posição científica de destaque, pois, até então, a ansiedade era discutida dentro do campo da Filosofia, não sendo alvo da atenção científica. Freud é o explorador proeminente da Psicologia da Ansiedade; portanto, sua obra é de importância clássica, mesmo que, atualmente seja sabido que muitas de suas conclusões devam ser reinterpretadas (May, 1980).

May (1980) aponta como contribuição de Freud a redescoberta do significado de elementos irracionais, inconscientes, como importante fonte de motivação e de ter sido ele o primeiro a chamar a atenção para a importância da ansiedade na compreensão dos distúrbios emocionais e psicológicos.

O problema da ansiedade (vivência de sofrimento psíquico determinado pela presença de um conflito interno) ocupou a mente de Freud (1976) durante muito tempo e, para ele, todos nós, algumas vezes, experimentamos essa sensação ou esse estado afetivo no qual convergem importantes questões.

Referindo-se à versão mais recente do conceito, Rosamilha (1971) e Hall, Lindzey e Campbell (2000) esclarecem que Freud (1939) distinguiu três tipos de ansiedade: real ou objetiva, neurótica e moral. Tal distinção se baseia nas fontes de onde provem a ansiedade, e não, em aspectos qualitativos. Assim, a ansiedade como medo do mundo externo seria a ansiedade objetiva, enquanto que a ansiedade neurótica teria como fonte o medo do id e a moral o medo do superego. Rosamilha (1971) comenta que Hilgard (1966) assinala que, na ansiedade neurótica, a pessoa reage com medo excessivo a algum impulso percebido pelo sujeito ou mesmo pensamento, enquanto que, na ansiedade moral, há uma reação do medo de ser punido por fazer ou pensar alguma coisa que contraria o superego.

A ansiedade, para Freud (1936, 1976, 1998), tem uma inegável relação com a expectativa, sendo a ansiedade por algo. O verdadeiro perigo é conhecido, sendo que a ansiedade realística é quando existe por esse perigo conhecido, e a ansiedade neurótica quando existe por um perigo desconhecido, que ainda tem que ser descoberto. Esclarece, também, que, em alguns casos, as características da ansiedade realística e da ansiedade neurótica se acham mescladas, pois o perigo pode ser conhecido; mas, se a ansiedade

referente a ele for muito grande, maior do que nos parece apropriado, esse excedente é que caracterizaria a presença de um elemento neurótico.

A ansiedade realística é concebida por May (1980, p.138) “como uma função natural, racional e útil, sendo a expressão dos “instintos de conservação””. De acordo com o autor, Freud afirmou que a capacidade para a ansiedade é inata no organismo, constituindo parte integrante do instinto de conservação, e que é herdada filogeneticamente, apresentando certas características essenciais que são os sentimentos de incerteza e impotência diante do perigo. No entanto, defende que as formas particulares dessa capacidade para reagir a ameaças assumidas por um determinado sujeito serão condicionadas pela natureza das ameaças (ambiente) e pelo modo como o indivíduo aprendeu a enfrentá-las (experiência passada e presente). Assim, as quantidades e formas de ansiedade são aprendidas.

Kaplan e Sadock (1993) mencionam que se pode falar de ansiedade normal quando se responde com ansiedade a certas situações ameaçadoras, enquanto que a ansiedade patológica, em comparação, é uma resposta inadequada a determinado estímulo em virtude de sua intensidade ou duração.

De uma forma mais global, a ansiedade normal é aquela reação que não é desproporcional à ameaça objetiva, não envolve repressão ou outros mecanismos de conflito intrapsíquico, não requer mecanismos de defesa neurótica, e pode ser enfrentada, construtivamente, pela percepção consciente, ou pode ser aliviada, se a situação objetiva for alterada. A ansiedade neurótica seria o reverso da definição de normal.

No entanto, May (1977) explica que, em estudos de medos infantis, é altamente significativo que uma grande proporção de medos sejam “irracionais”, isto é, não tenham qualquer relação com os infortúnios que realmente sucederam à criança. Spielberger (1981) esclarece que é difícil determinar se uma reação de ansiedade é ou não neurótica, ou mesmo, proporcional ao perigo objetivo. Para tal distinção, deve ser feita uma cuidadosa avaliação quanto à proporção de perigo real associada ao tensor específico e uma precisa medição da intensidade da reação da ansiedade resultante.

Freud passou por várias etapas de conceituação do tema. Em um primeiro momento, fazia da ansiedade uma consequência direta da repressão, ou seja, a libido reprimida transformar-se-ia em ansiedade. No entanto, depois de dividir a personalidade mental em

ego, id e superego, renova totalmente sua teoria, fazendo agora do recalque não mais a origem, mas a consequência (May, 1980; Golse, 1998) .

Inicialmente, Freud (1936, 1998) considerava a ansiedade como uma reação geral do ego sob condições de desprazer, e a libido, rejeitada ou não utilizada pelo ego, encontrava descarga direta sob a forma de ansiedade. Depois, comenta que passou a compreender o ego como a própria fonte de ansiedade e, então, ou o estado de ansiedade se reproduz automaticamente (forma inadequada de reação), ou o ego adquire poder sobre essa emoção, empregando a advertência de perigo como um meio de movimentar o mecanismo prazer-desprazer.

De fato, quando uma representação pulsional se mostra perigosa, ameaçadora ou culpabilizável, ela é a origem de uma ansiedade no Ego e é quando o recalque deve intervir. É uma “ansiedade-sinal”, que traduz um progresso adaptativo e maturativo da criança (Golse, 1998).

A grande mudança, evidenciada pela nova teoria, é que a ansiedade e seus sintomas são considerados não meramente o desfecho de um simples processo intrapsíquico; mas, como decorrência do esforço do indivíduo para evitar situações de perigo.

Dessa forma, a repressão somente deve resultar em uma restauração do equilíbrio psicológico sem formação de sintomas, uma vez que a repressão efetiva contém, completamente, os instintos e seus afetos e fantasias associados, tornando-se inconsciente. Se a repressão não for bem sucedida como defesa, outros mecanismos de defesa podem resultar em formação de sintomas, produzindo, desse modo, um quadro de transtorno neurótico como as fobias (Kaplan e Sadock, 1993).

Golse (1998) explicita que, qualquer que seja sua origem e suas modalidades, a ansiedade experimentada pelo Ego apresenta certas funções que englobam consciência, conhecimento, memorização e autoconservação. É contra a ansiedade que o Ego coloca em pauta toda uma série de mecanismos de defesa, que serão eficazes, se assegurarem um bom controle da ansiedade.

Esclarece que Anna Freud também descreveu os diversos tipos de ansiedade que podem assaltar o Ego. No entanto, mesmo diante de uma das circunstâncias, que é a do medo face aos perigos reais, o Ego põe em jogo os mecanismos de defesa, ocorrendo isso, porque a criança tem bastante dificuldade em distinguir os limites da fantasia e da

realidade, isto é, em diferenciar sua vida imaginária de sua vida atuada. O medo da criança é sempre vivido por ela como um medo real face aos perigos externos e, para controlá-lo, recorre a diversos mecanismos, encontrados em crianças “normais”: a negação pela fantasia, a negação por atos e palavras, e a retração do Ego diante de um perigo externo, quando o Ego limita suas atividades e fecha-se em uma atitude passiva.

Uma pessoa, cujo ego funciona apropriadamente, está em um equilíbrio adaptativo com os mundos tanto externo, quanto interno; porém, se não estiver funcionando apropriadamente, e o desequilíbrio continuar por tempo suficiente, a pessoa apresentará ansiedade crônica.

Freud (1976) diz que o estado de apreensão em crianças constitui-se em algo muito freqüente, e parece muito difícil distinguir se se trata de ansiedade neurótica ou realística. Por outro lado, não podemos menosprezar o fato de que nem todas as crianças são ansiosas em igual intensidade. A ansiedade parece confundir o sistema referente ao intelecto, e, se ela for muito grande, revela-se inadequada no mais alto grau, paralisando toda ação. “Portanto, poderíamos dizer que uma pessoa se protege do medo por meio da ansiedade” (Freud, 1976, p.461). Sentir medo é a reação costumeira do indivíduo às ameaças externas de dor e destruição com as quais não está preparado para lidar, e a pessoa ameaçada, normalmente, é uma pessoa com medo. Assim, esmagado pela estimulação excessiva que não consegue controlar, o ego é inundado pela ansiedade (Hall, Lindzey e Campbell, 2000).

Em meio às teorias da ansiedade, as existenciais mencionam que não existe um estímulo especificamente identificável para a sensação de ansiedade, sendo que o conceito central da teoria existencial é o de que as pessoas tornam-se conscientes de um profundo vazio em suas vidas, e a ansiedade é uma resposta a este imenso vazio de existência (Kaplan e Sadock, 1993). A ansiedade implica necessariamente a percepção de impotência, que resulta de obscuridade ou ambigüidade discriminativa da situação e, dessa forma, o verdadeiro perigo na ansiedade é, então, a iminência da repetição da sensação de impotência, tal como o núcleo freudiano da ansiedade neurótica (Pessotti, 1978).

No entanto, as teorias comportamentais e psicanalíticas são as que abrangem de forma mais consistente o estudo da ansiedade.

As teorias comportamentais ou do aprendizado têm gerado, para Kaplan e Sadock (1993), os tratamentos mais efetivos para os transtornos de ansiedade. Na concepção dos

autores essas teorias sugerem que a ansiedade é uma resposta condicionada a estímulos ambientais específicos. Em um modelo de condicionamento clássico, uma pessoa que não tenha qualquer alergia a alimentos pode, por exemplo, ficar muito doente após comer ostras em um restaurante, e exposições subseqüentes a ostras podem fazê-la sentir-se mal, assim, uma pessoa pode aprender a ter uma resposta interna de ansiedade imitando as respostas de seus pais.

Existem dois grupos de pesquisadores nessa área, quais sejam, os “behavioristas” e os “neobehavioristas”. Segundo Rosamilha (1971), o primeiro grupo concebe a ansiedade como respostas a situações desagradáveis, mas antecipatórias, não diretamente observáveis e adquiridas (linha teórica de Hull, C.L. e de Spence, W.); o segundo a concebe como respostas a situações desagradáveis, antecipatórias, mas observáveis e diretamente adquiridas (liderados por Skinner, B.F.).

Para Skinner (1938 apud Rosamilha, 1971), não existe subjetivismo na psicologia, concebendo a inexistência do comportamento voluntário, entendendo que os conceitos são condicionados, as emoções são produto de controle externo e as idéias são modeladas por controles exercidos pelo ambiente. Assim, a ansiedade é definida a partir desses mesmos princípios, sendo, segundo o condicionamento operante, uma correlação observada entre uma certa operação (experimental) e determinados efeitos resultantes sobre alguma propriedade do comportamento.

De acordo com Rodrigues (1976), Skinner também concebe (como Freud) que o medo e a ansiedade constituem formas de defesa do organismo contra a ameaça do perigo; mas, a diferença é que o medo se instala sempre que há uma ameaça concreta, e a ansiedade é um estado emocional, motivado por um estímulo ameaçador, que está antecipado no futuro.

Quando o indivíduo adquire a capacidade de prever eventos provocadores de ansiedade e os evita, tem-se a ansiedade-sinal, que é de grande valor para a sobrevivência individual, sendo uma característica importante e nova na concepção de ansiedade (Rosamilha, 1971). É a idéia de “antecipação”, ou seja, de “respostas antecipadas” a eventos aprendidos como “traumáticos”, confirmando a significação etimológica de “preocupar-se” com alguma coisa. A ansiedade infantil se caracteriza, inicialmente, por

manifestações emocionais ao fracasso; e depois, por respostas voltadas para preocupações (Wigfield e Eccles, 1989).

Mandler e Watson (1966, apud Pessotti, 1978) entendem que a ansiedade aparece quando o organismo é interrompido no meio de suas seqüências bem organizadas de comportamento e não dispõe de comportamento alternativo.

O que interessa observar nessas posições teóricas é o fato de a ansiedade ser um termo adequado para caracterizar situações e reações desagradáveis para o sujeito, e é com tal sentido que o termo está sendo usado neste trabalho.

2.3- Processos cognitivos relativos à ansiedade

Na abordagem experimentalista, os antecedentes consistem na presença de um comportamento (positivamente motivado) em curso e na apresentação de períodos de S1-S2, sendo S1 um estímulo que assinala a iminência de S2 (condição aversiva). No entanto, Pessotti (1978) diz que, a rigor, o antecedente funcional é apenas S1, pois um som, que precede regularmente um choque, produz as alterações da ativação fisiológica e estabelece a potencialidade de reforçamento secundário negativo. E, dessas funções de S1 depende o estado de ansiedade, sendo a condição necessária e suficiente para que ocorra a ativação fisiológica.

A abordagem cognitivista caracteriza-se por admitir que a ansiedade implica processos de conhecimento, além das funções dos estímulos. É uma resposta afetiva, qualquer que seja a procedência da estimulação desencadeadora (ambiente externo ou impulso interno), não se distinguindo de qualquer estado ou condição afetiva aversiva e, diferentemente de outros estados afetivos, depende de uma ameaça, ou de uma percepção de perigo. Assim, o ato de conhecer algo como ameaça, implica a atribuição de um significado, resultante da experiência precedente de um determinado estímulo, sendo que essa atribuição de significado é um processo cognitivo de interpretação, fazendo com que a ansiedade resulte da interpretação do estímulo como ameaça.

Se um estímulo ambíguo pode ser interpretado de forma neutra ou de forma ameaçadora, as pessoas ansiosas podem favorecer a interpretação ameaçadora (barulhos estranhos podem ser interpretados como evidência de que um ladrão está tentando entrar,

por exemplo), e então, o meio parece estar cheio de estímulos ameaçadores para as pessoas ansiosas (Eysenck e Keane, 1994).

A diferença da abordagem cognitivista de Lazarus e a experimentalista é a exclusão ou admissão de uma atividade cognitiva de interpretação, que seria intermediária entre o que é percebido e seus efeitos fisiológicos e comportamentais. Toda essa avaliação, então, resultaria de motivos individuais, as expectativas de cada pessoa e de sua maneira de pensar. A ansiedade é considerada como uma síndrome emocional complexa, baseada na avaliação da ameaça, e, quando a ansiedade é leve, a ativação fisiológica pode ajudar o organismo; porém, quando a ansiedade é aguda, a ativação é muito elevada e tem efeitos prejudiciais.

Detalhando um pouco mais, de acordo com Lazarus e Averill (1972), os processos cognitivos são mediadores entre uma situação de tensão e reações emocionais conseqüentes; e, procurando especificar esses processos cognitivos, os autores estabeleceram certos constructos chaves, entre os quais existe a “avaliação primária”, que consiste em julgar a relevância e conseqüências de uma situação; a “avaliação secundária”, relacionada às formas de luta disponíveis para dominar o perigo antecipado e a “reavaliação”, ou mudanças de avaliação, baseadas em novas informações ou nos efeitos das respostas.

A avaliação específica da ansiedade é constituída de características “simbólicas”, “antecipatórias” e de “incerteza”. Os elementos “simbólicos” significam que as ameaças que produzem ansiedade não estão ligadas a eventos concretos e imediatos, mas, às idéias, conceitos, valores ou sistemas cognitivos do indivíduo. A “antecipação” envolve não só expectativas futuras, conscientes e inconscientes, mas também relaciona-se ao presente, no sentido de um presente falho em estrutura e significado. E, a “incerteza” ocorre devido à ambigüidade, ou seja, a pessoa não sabe se ou quando um evento acontecerá, do que consiste e o que poderá ser feito; suas formas e o modo de reação variam de acordo com as pessoas.

Concluem que tais características não são independentes, mas interagem entre si; e não incluem as situações de ameaça objetiva, porque consideram que uma situação só é ameaçadora, quando é avaliada como tal. Quanto à diferenciação da ansiedade de outras síndromes emocionais, recomendam certa cautela; um critério valioso para essa

diferenciação seria a identificação dos mecanismos cognitivos ou de avaliação, que são os mediadores entre as condições estimuladoras e as respostas emocionais. Num paradigma ideal, a pesquisa de ansiedade abrangeria condições antecedentes, variáveis mediadoras e o padrão de respostas, que a diferenciaria de outras síndromes emocionais. Finalmente, consideram a ansiedade não com uma conotação patológica, mas uma consequência fundamental da capacidade simbólica e de grande significância adaptativa.

Quanto ao trabalho de Mandler e Watson, parece não configurar uma abordagem exclusivamente cognitivista, pois nenhum processo cognitivo específico é apresentado como variável independente, embora algumas modalidades de ansiedade derivem de alterações em processos cognitivos, pois a intensificação da ansiedade dependeria da perda de controle do sujeito sobre o ambiente, consequência da interrupção involuntária de seu comportamento (Pessotti, 1978).

Segundo Mandler (1972 apud Rocha, 1976), circunstâncias tensionais, tais como a inesperada interrupção de seqüências comportamentais, produzem um estado de elevada ativação e, se o organismo não dispuser de comportamentos substitutos relevantes à situação, pode ocorrer um sentimento de “desamparo”, que é interpretado cognitivamente como ansiedade.

Outros teóricos consideram que a ansiedade seja multidimensional, englobando a preocupação (componente cognitivo) e a emocionalidade (componente afetivo). Esses dois componentes, apesar de distintos, correlacionam-se. Está ligado ao desenvolvimento da capacidade da criança interpretar o seu desempenho escolar em relação aos seus desempenhos anteriores, em relação ao desempenho de outras crianças e em relação às avaliações cada vez mais exigentes, à medida que a criança avança na escolaridade (Eysenck, 1981; Wigfield e Eccles, 1989).

Quanto à emocionalidade, para Izard (1972), a única forma de entender o assunto consiste em considerar a ansiedade como um complexo de emoções, envolvendo o medo e duas ou mais emoções fundamentais, tais como angústia, raiva, vergonha (incluindo timidez e culpa) e interesse-excitação. As misturas efetivas são sentidas como um todo e difíceis de serem isoladas, razão pela qual as escalas de ansiedade envolvem muitas emoções diferentes (Tomkins, 1972). A preocupação também está relacionada às expectativas negativas que o sujeito tem em relação à tarefa, e a emocionalidade se refere

aos aspectos fisiológicos e aos sentimentos desagradáveis que acompanham esses alunos, como inquietude, nervosismo e tensão (Eysenck e Eysenck, 1987).

Tais autores comentam que a execução pobre, ou simplesmente a antecipação da execução pobre da tarefa pode provocar um maior interesse sobre a competência e, assim, aumentar a preocupação.

Detalhando um pouco melhor o aspecto da execução, os autores explicitam que M. Eysenck (1979) e H. Eysenck (1981), na tentativa de clarear o assunto teoricamente, diferenciaram a eficácia da efetividade na realização da tarefa, principalmente, porque o efeito da ansiedade na efetividade e na eficácia são muito diferentes. Dessa forma, a efetividade da execução seria simplesmente a qualidade na execução, e a eficácia do processamento referir-se-ia à relação entre efetividade da execução e a qualidade do esforço. E, a última teria maior influência do efeito da ansiedade, sem deteriorar a efetividade da execução.

Um outro estudo realizado pelos autores (1982 apud Eysenck e Eysenck, 1987) diz respeito ao funcionamento da ansiedade em tarefas diferentes. Revisando mais de 20 estudos, os autores encontraram que a ansiedade teria um efeito mais adverso nas tarefas difíceis ou complicadas do que nas simples. As tarefas difíceis parecem se referir mais às experiências de fracasso e aos sentimentos de ansiedade do que as fáceis, pois a realização das primeiras leva mais tempo e conduzem a uma maior incidência de erros (Weiner e Schneider, 1971 apud Eysenck e Eysenck, 1987). Nas tarefas complexas a resposta correta tem que ser discriminada de outras possíveis respostas incorretas e, nesse caso, um aumento na ansiedade pode fazer com que o sujeito dê respostas incorretas, conduzindo ao decréscimo de seu rendimento (Eysenck, 1981).

Tennyson e Woolly (1971 apud Eysenck, 1981) encontraram mais altos níveis de ansiedade estado relativo às tarefas complexas do que nas tarefas fáceis. E, em uma análise de Spielberger (1972), foi encontrado que a aprendizagem de tarefas difíceis aumenta o estado de ansiedade, principalmente, nos estágios iniciais dela. Essas teorias enfatizam que a preocupação (componente cognitivo da ansiedade) poderá sempre reduzir a qualidade do rendimento.

Quanto à relação entre a memória e a ansiedade, Martinelli (1998) menciona que a memória pode ser definida como a conservação da informação, e não se pode falar de

aprendizagem ou aquisição sem que haja conservação do que foi aprendido. Eysenck (1981) diz que a memória faz parte de um processo em que está inserida uma informação referente à temporalidade e alguma redução nesse processo pode ter efeitos abrangentes no rendimento de muitas tarefas. Menciona que vários estudos demonstraram um significativo efeito do estado de ansiedade sobre a capacidade da memória e encontraram que alta ansiedade a reduz a longo e a curto prazo.

Um outro estudo, realizado por Eysenck e Eysenck (1987), enfatiza que os efeitos da ansiedade na aprendizagem e na memória requerem interpretações precisas e, em meio a elas, pode ser mencionado que é mais provável que o traço de ansiedade prejudique a aprendizagem e a memória, quando a tarefa é difícil e, quando existe o conhecimento do fracasso. Contrariamente, é menos provável que o traço de ansiedade reduza a aprendizagem e a memória, quando a tarefa é simples e, quando o sujeito confia no seu êxito. Abordam também que o efeito diferencial do fracasso nos sujeitos com muita ou pouca ansiedade se refira ao fato de que o fracasso aumenta o estado de ansiedade (especialmente, devido ao componente de preocupação), e muito mais entre os sujeitos com altos níveis de traço de ansiedade.

Quanto à interferência da ansiedade na atenção, Eysenck e Eysenck (1987) mencionam que muitos estudos dos efeitos da ansiedade na execução da tarefa estão relacionados por mecanismos de atenção. Existem também estudos que provam que a ansiedade provoca uma diminuição da atenção, parecendo aumentar a distração, prejudicando a execução da tarefa.

Para Eysenck e Keane (1994), há maneiras diferentes em que a ansiedade pode afetar os processos atencionais. Se existe um conteúdo da informação para o qual a atenção deve estar dirigida, e caso se leve em consideração que as pessoas ansiosas são sensíveis ao perigo, é inteiramente possível que elas tenham uma maior probabilidade de prestarem mais atenção aos estímulos relacionados às ameaças. Também, se existe um controle atencional, a sensibilidade ao perigo, que os indivíduos ansiosos têm, pode significar que eles teriam dificuldades em evitar prestar atenção a estímulos irrelevantes à tarefa, e assim, serem altamente distraídos. Por fim, poderia existir uma seletividade da atenção se a atenção estiver enfocada ampla ou limitadamente.

Em estudos realizados por Eysenck e Keane (1994), foi possível demonstrar que, em termos práticos, a ansiedade pode ser produzida fornecendo um *feedback* de erro aos sujeitos, quando realizam uma determinada tarefa, e a ansiedade pode ser reduzida, quando é assegurado para os sujeitos que o *feedback* de erro não era verdadeiro, ou fornecendo um *feedback* de sucesso. É importante mencionar que, ao se recordar o que já foi mencionado na teoria sobre a ansiedade, isso dependerá do quanto o ego dos sujeitos está fortalecido.

Quanto à relação entre a ansiedade e a depressão e os aspectos cognitivos, de acordo com Beck e Clark (1988 apud Eysenck e Keane, 1994), pacientes ansiosos assemelham-se a pacientes deprimidos por possuírem esquemas negativos, envolvendo a percepção de ameaças e a sensação exagerada de vulnerabilidade. Mas, Laurent e Landau (1993) explicitam que, em alguns estudos, o componente da preocupação foi mais encontrado em crianças ansiosas do que em depressivas.

Tendo em vista a percepção, a ansiedade exerce uma influência sobre ela e sobre os processos de codificação em geral. Goldstein (1938, 1939, 1940 apud May, 1977) aponta que a ansiedade altera a percepção, desintegrando a consciência da relação entre o eu e o mundo, dificultando, se não impossibilitando, uma adequada avaliação do estímulo.

No que se refere à inteligência, Phillips, Martin e Meyers (1972) esclarecem que a maioria das investigações têm encontrado, ou uma baixa correlação negativa, ou um relacionamento não significativo entre ansiedade e inteligência. Entretanto, as relações são mais altas e mais consistentes nos estudos com crianças do que nos estudos realizados com universitários. Rocha (1976) mostra que os resultados de Sarason comprovaram que apenas, sob condições de maior tensão, ocorrem diferenças significativas no nível de realização de grupos diferentes quanto à ansiedade.

2.4- A concepção de estado e traço

Como anteriormente mencionado, Freud considerava a ansiedade como um estado ou condição emocional desagradável, incluindo os componentes experienciais, fisiológicos e comportamentais (Spielberger, 1981).

É importante ressaltar que Freud (1936) mencionou que nem todos os estados de desprazer podem ser chamados de ansiedade, e há outros sentimentos caracterizados pelo

desprazer, como a cólera, tristeza ou pesar, distintos da ansiedade, por ela ser um estado específico de desprazer, acompanhado por descargas motoras, conseqüentes de uma situação de perigo.

Catell (1966 apud Rocha, 1976) distinguiu dois tipos de ansiedade: ansiedade como um estado e ansiedade como traço de personalidade

A primeira (A-Estado) diz respeito a como os sujeitos se sentem em determinado momento, referindo-se a estados transitórios de ansiedade, isto é, sentimentos subjetivos de apreensão e tensão, intensa atividade do sistema nervoso autônomo e preocupação que variam em intensidade e no tempo. A segunda (A-Traço) analisa como os indivíduos geralmente se sentem, medindo diferenças individuais (relativamente estáveis em susceptibilidade à ansiedade e aos sintomas de emocionalidade), isto é, as diferenças na tendência a reagir a situações percebidas como ameaçadoras e com elevações de intensidade no estado de ansiedade (Spielberger, 1972, 1983; Wigfield e Eccles, 1989).

É necessário esclarecer que as manifestações de ansiedade de ordem fisiológica, motora ou cognitiva podem, também, como anteriormente mencionado, andar associadas a acontecimentos ou situações de natureza passageira (ansiedade-estado), ou constituir uma maneira estável e permanente de reagir (ansiedade-traço), provavelmente, com base na própria constituição individual (Gray, 1987 apud Fonseca, 1992).

De acordo com Spielberger (1981), as pessoas com alto grau de ansiedade como traço tendem a considerar o mundo mais perigoso do que as pessoas com baixo grau de ansiedade, e elas respondem às suas percepções de ameaça com aumentos mais freqüentes de ansiedade como estado, caracterizando-se por serem mais vulneráveis, quando avaliadas por outros, por não possuírem confiança em si mesmas.

O autor esclarece que qualquer estímulo interno ou externo, cognitivamente avaliado como ameaçador, evocará uma reação de ansiedade como estado, e a intensidade e duração dessa reação emocional serão proporcionais ao grau de ameaça que a situação opõe ao sujeito, bem como a persistência dos estímulos que a evocam. Menciona, ainda, que as características objetivas de uma situação, os pensamentos suscitados e as lembranças, e as habilidades de enfrentamento do indivíduo e suas experiências anteriores com circunstâncias semelhantes contribuem para se avaliar uma situação como menos ou mais ameaçadora.

Spielberger (1981) diz que as origens das diferenças individuais em termos de ansiedade como traço residem nas experiências da infância, nas primeiras relações entre pais e filhos e nas avaliações negativas feitas por professores, principalmente, no início da escolarização. Rocha (1976) esclarece que as suposições básicas da teoria da ansiedade como processo são as seguintes: situações avaliadas como ameaçadoras despertam reações de ansiedade-estado, que, em altos níveis, são percebidas como desagradáveis; a intensidade da reação de ansiedade-estado será proporcional ao grau de ameaça pressuposta pelo indivíduo; a reação de ansiedade-estado persistirá, quando o indivíduo interpretar a situação como ameaçadora; indivíduos com alta ansiedade-traço perceberão situações envolvendo fracasso ou ameaça à auto-estima, como mais ameaçadoras que pessoas de baixa ansiedade-traço, não havendo diferenças significativas em situações caracterizadas por perigo físico; elevações no nível de ansiedade-estado podem se refletir diretamente no comportamento, ou despertar mecanismos de defesa, que foram eficientes no passado na redução da ansiedade-estado; quando enfrentadas, freqüentemente, situações tensionadoras podem levar o indivíduo a desenvolver respostas eficientes de luta, fuga ou mecanismos psicológicos de defesa, utilizados para diminuir a ansiedade-estado.

2.5- Mas, na escola, como estão sendo compreendidos os conceitos de ansiedade?

É de grande importância para a proposta da pesquisa uma análise dos conceitos que englobam a ansiedade na escola.

É esclarecido por Rosamilha (1971) que, segundo Catell (1963), os componentes do fenômeno ansiedade podem ter relevância para a previsão da realização escolar dos alunos. Catell realizou um estudo por análise fatorial com o objetivo de descobrir quais seriam as variáveis que poderiam ser consideradas manifestações mais evidentes de ansiedade. Das variáveis que conseguiu isolar, as que apresentaram maiores correlações foram: alta suscetibilidade a aborrecimentos, alta condescendência para admitir falhas, alta tendência a concordar, alta freqüência de batimentos cardíacos, tempo de reação lento, baixa pressão na escrita, baixa força física, alta severidade crítica, alta rapidez para condicionamento

autônomo, pouca firmeza manual, alta emocionalidade nos comentários, grande autocrítica, salivação com baixo grau de alcalinidade e pouca rapidez de julgamento perceptual.

Percebe-se, por esse dado, que algumas barreiras ou bloqueios emocionais podem interferir negativamente no desempenho escolar de crianças. Exemplificando, podem ser distinguidos: medo do fracasso, medo de brincar, miopia de recursos (não conseguir enxergar os seus próprios pontos fortes, persistindo em um aspecto que não tem mais função), evitação da frustração, imaginação empobrecida, medo do desconhecido, necessidade de equilíbrio (dificuldade de tolerar desordem, confusão), medo de exercer influência (medo de falar no que acredita), ou medo de perder o controle (necessidade de encontrar soluções rápidas) (Jones, 1993).

Kaplan e Sadock (1993) esclarecem que a ansiedade é uma sensação difusa, altamente desagradável, freqüentemente vaga de apreensão, acompanhada por uma ou mais sensações corporais, por exemplo, uma sensação de vazio na boca do estômago, aperto do tórax, batimentos cardíacos acelerados, sudorese e cefaléia; inquietação e um desejo de movimentar-se. Mesmo em pessoas sem danos estruturais, a ansiedade causada por sentimentos de incompetência, inadequação e impotência é um aspecto proeminente de perturbação. No entanto, tais autores dizem que a ansiedade também apresenta qualidades de preservação da vida, pois, em um nível mais baixo, prepara o organismo para assumir as ações necessárias para evitar a ameaça ou, pelo menos, atenuar suas conseqüências, alertando a pessoa para que realize certos atos que eliminarão o perigo.

Por sua vez, os sintomas ou reações próprias da ansiedade também foram descritos por Buss (1966 apud Rosamilha, 1971) como: a) sistema somático- ruborização, suor, secura na boca, respiração leve, opressão do tórax, palpitação cardíaca, pulsação rápida, aumentos na pressão sangüínea, dores de cabeça, sensação de fraqueza e mau funcionamento intestinal; b) sistema afetivo- agitação, pânico, depressão e irritabilidade; c) sistema cognitivo- inquietude, receio, inatenção, distração, esquecimento e pesadelos e, d) sistema motor- tensão muscular, tremores, reações de alarme, incoordenação e calafrios.

Dentre as conseqüências da ansiedade, Phillips, Martin e Meyers (1972) descrevem que existem dois tipos de ansiedade, sendo uma próxima (conseqüência direta da ansiedade), e uma distante (conseqüência que pode ser descrita como conseqüência da conseqüência). Em meio às conseqüências mais próximas, destacam o cuidado, a rigidez e

os pensamentos estereotipados; dependência e tendências conformistas, redução da responsabilidade e interferências no processo cognitivo. Algumas conseqüências mais distantes podem ser caracterizadas por deterioração no complexo intelectual e nas atividades de aprendizagem; aumento da responsabilidade para tentar se reforçar; mais preocupação sobre si mesmo do que sobre as situações de aprendizagem, isolamento e realce na aprendizagem de certos tipos de tarefas.

Para Ajuriaguerra (1980), a ansiedade faz parte da existência humana, caracterizando-se por uma sensação de perigo iminente, aliada a uma atitude de expectativa, o que provoca uma perturbação mais ou menos profunda; é uma experiência individual, que invade a pessoas até suas raízes, difícil de ser compartilhada com o outro e à qual damos um caráter de generalidade, a fim de melhor escondê-la. Normalmente separa-se a ansiedade da angústia, sendo a última a manifestação corporal, o “angor”, com suas manifestações constritivas e neurovegetativas. No entanto, quando se aborda esse problema no plano do desenvolvimento infantil, essa separação apresenta sérias dificuldades. As reações emocionais infantis tomam aspectos diversos, que vão desde a forma motora da reação de sobressalto até as reações de tensão.

No entanto, a ansiedade não pode ser definida unicamente por suas manifestações aparentes, pois, muitas vezes, os fenômenos motores estão em segundo plano e a angústia não se manifesta, a não ser sob a forma de inibição. Em muitos casos, a ansiedade está verbalizada em fórmulas mais ou menos vagas, em outros, ela permanece mentalizada, sem expressão somática ou verbal.

Spielberger (1981) observou, a partir de um trabalho clínico realizado com alunos ansiosos, comportamentos relevantes relacionados à ansiedade escolar, que se manifestam com bastante freqüência, tais como: maior procura de ajuda psicológica durante e logo após os períodos de exames; queixas relacionadas a uma redução da produtividade nos estudos devido à ansiedade e sua interferência na realização de exames e provas; queixas relacionadas ao “bloqueio”, mesmo quando os alunos estavam preparados para a prova e autoconfiança abalada. Ao lado disso, avaliou que a ansiedade contribui para um desempenho deficiente e/ou para o fracasso escolar de muitos estudantes potencialmente capazes e, se isso for detectado cedo, e lhes for dada assistência, o índice de fracassados pode ser reduzido. A influência negativa da ansiedade ocorre, principalmente, para

Benjamim, Mc Keachie, Lin e Holinger (1981), no momento da realização das tarefas escolares.

A criança em idade escolar desenvolve medos e ansiedade relacionados a privações, insucessos, ridículo, insegurança e situações semelhantes (Garrison apud Rodrigues, 1976). Em consequência, a alta ansiedade desencadeia todo um círculo vicioso, em que o estudante não vê como superar seus problemas de sub-rendimento e, assim, desânimo, desesperança, evasão escolar podem ser algumas das decorrências igualmente indesejáveis desse quadro (Bzuneck e Silva, 1989).

CAPÍTULO 3- ESTUDOS SOBRE ANSIEDADE E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Entre os vários fatores estudados, referentes ao fracasso escolar, como os sócio-econômico-culturais, os orgânicos, os intra-escolares (participação do próprio sistema escolar na produção do fracasso), o desenvolvimento cognitivo, etc., os fatores emocionais, como a ansiedade, ocupam lugar de destaque.

A experiência da ansiedade se refere à consciência de estar nervoso ou amedrontado e a ansiedade pode ser aumentada por um sentimento de vergonha, e mais, seus efeitos sobre o pensamento, percepção e aprendizado não podem ser ignorados (Kaplan e Sadock, 1993).

De acordo com Fierro (1996), a variável ansiedade não é estritamente cognitiva, constituindo-se em um padrão de reação ante a realidade, em modos de sentir-se afetado por ela, e, em particular, em modos de interagir com as demais pessoas. É documentado o fato de a ansiedade interferir no rendimento, mas continuam obscuros os mecanismos responsáveis por essa relação (Coll e Miras, 1996).

Bzuneck e Silva (1989) mencionam que faltam, no Brasil, estatísticas sobre a incidência da ansiedade no contexto escolar; e aliás, já são bem escassas, em nosso meio, publicações de pesquisas nessa área.

A ansiedade pode se desenvolver no ambiente escolar de diferentes formas, ou seja, na relação professor-aluno, nas práticas pedagógicas utilizadas, nas práticas muito exigentes de avaliação, com a pressão do tempo, na competição e na comparação social (Wigfield e Eccles, 1989).

É importante esclarecer que a busca das pesquisas, que relacionam a ansiedade às dificuldades de aprendizagem, foi feita nas bases de dados ERIC (1966-1997) e PsycLIT Journal Articles (1974-1997). Para que essas pesquisas pudessem ser descritas de forma compreensível optou-se por caracterizar e agrupar os estudos que abordaram o tema.

A ansiedade relacionada ao desempenho escolar

Nesse primeiro grupo de pesquisas são encontrados estudos que demonstram a alta ansiedade interferindo negativamente sobre o desempenho, baixando a concentração, reduzindo a memória a ponto de o sujeito não recordar até mesmo de conteúdos aprendidos, e também, apresentando um efeito negativo na aprendizagem de tarefas complexas.

O traço de personalidade de crianças foi relacionado ao nível de realização escolar das mesmas, em 1962, por Davinson et al.. As crianças com um bom nível de desempenho foram mais controladas, mais cautelosas, superaram tarefas que requeriam memória, atenção e habilidades verbais e apresentaram uma maior confiança em si mesmas. No entanto, as crianças com baixo desempenho foram as que apresentaram um alto nível de ansiedade, falta de confiança em si mesmas e impulsividade.

O Inventário de Personalidade de Eysenck e a Escala de Ansiedade Geral para Crianças foram instrumentos utilizados na pesquisa de Cierkowski (1975), realizada com adolescentes. Os estudantes com alta ansiedade foram os que apresentaram um baixo desempenho na escola, uma pobre frequência para recordar os conteúdos, uma difícil percepção da tarefa, e também, foram os que tiveram mais conflitos com amigos e professores.

Muitos estudantes, que apresentam um desempenho inferior ao esperado, encontram-se em meio a uma excessiva ansiedade na opinião de Proeger e Myrick (1980). Os autores comentam que seus estudos revelaram que a ansiedade afeta a inteligência, sendo uma importante parte da personalidade, que ela tem um efeito negativo na aprendizagem de tarefas, principalmente, quando essas tarefas englobam uma complexa aprendizagem. Um alto grau de ansiedade associando-se a um mau aproveitamento em alunos primários, secundários e universitários também foi explicitado por Spielberger (1981), quando realizou uma pesquisa com 1000 sujeitos.

Administrando a “Escala de Ansiedade para Crianças” e a “Escala de Mentiras para Crianças” com 60 crianças, em que a metade delas tinha problemas de aprendizagem, Bryan et al. (1983) encontraram, como resultado, que as crianças com problemas de aprendizagem mostraram-se mais ansiosas. Em uma outra pesquisa, 100 crianças com dificuldades de aprendizagem e 118 que não as apresentavam participaram de um estudo

que demonstrou, significativamente, alta ansiedade e baixo conceito de si mesmo no primeiro grupo (Margalit e Zak, 1984).

Um modelo, resumindo os efeitos da ansiedade na aprendizagem, foi elaborado por Tobias (1985) e assume que o estado de ansiedade tem somente um efeito indireto na aprendizagem, interferindo nos processos cognitivos que determinam o que as pessoas vão aprender. Tal modelo divide a aprendizagem da instrução em três partes: input, processamento e output e a ansiedade pode afetar o desempenho dos alunos num desses três momentos. A hipótese da interferência assume que a aprendizagem ocorreu, mas o aluno não foi capaz de demonstrá-la (não conseguiu recordar o conteúdo aprendido), devido à ameaça imposta pela avaliação. É importante mencionar que Tobias (1985) evidencia que, por muito tempo, vem-se assumindo que a ansiedade interfere na capacidade do aluno de recordar os conteúdos aprendidos em situações de provas e que esse modelo, denominado interferência, tem sido ultimamente questionado.

O autor comenta que os pesquisadores assumem que os escores de alunos ansiosos são devidos a hábitos de estudos inadequados ou estratégias deficientes para a realização das provas. A hipótese do déficit sugere que a preparação inadequada ou estratégias inapropriadas para a realização de provas pode contribuir para explicar o baixo desempenho dos alunos muito ansiosos.

Examinando o desempenho de 90 crianças com DA (6-14 anos de idade), valendo-se de duas medidas de habilidades, de comportamento e de atenção, Eliason e Richman (1988) obtiveram como resultados que, aproximadamente, 30% dos sujeitos tinham dificuldades que envolviam a atenção, o processamento cognitivo, a ansiedade e uma excessiva atividade motora. O estudo de Stein e Hoover (1989) teve como resultado a indicação de que os estudantes com DA foram mais ansiosos do que os sem DA, e essa ansiedade foi freqüentemente manifestada como preocupação. Os altos níveis de mentira dos estudantes com DA indicaram um alto nível de respostas ligadas ao que é socialmente aceito ou a uma defesa (Paget e Reynolds, 1984 apud Stein e Hoover, 1989).

A ansiedade, de acordo com Kaplan e Sadock (1993), tende a produzir confusão e distorções perceptivas, que podem interferir no aprendizado, baixando a concentração, reduzindo a memória e prejudicando a capacidade de associação, ou seja, o relacionamento de um item com outro.

As DA foram mais comuns em meninos do que em meninas em um estudo realizado por Sood (1994), além de que, a partir de um exame da relação entre DA, características demográficas e fatores da personalidade, a autora encontrou que os sujeitos com DA tiveram, significativamente, mais ansiedade e mais baixo auto-conceito, quando comparados aos sujeitos sem DA.

No entanto, em meio a esse grupo, também existem pesquisas que mostram que níveis mínimos e níveis máximos de ansiedade associam-se à execução de rendimentos mais pobres, o que ocorre de forma contrária aos níveis médios de ansiedade; e outras pesquisas não encontram diferenças significativas entre os estudantes com e sem dificuldades de aprendizagem no que diz respeito à ansiedade. Tais estudos podem ser apreciados a seguir.

Fierro (1996) comenta que, através de pesquisas relacionadas à ansiedade e rendimento, analisa-se como regra que níveis mínimos e, igualmente, níveis máximos de ansiedade associam-se na execução com rendimentos mais pobres, enquanto graus médios de ansiedade, permanecendo constante o resto das variáveis pertinentes, estão associados a um melhor rendimento. Dentro da regra, contudo, observa-se uma enorme diferença, conforme as pessoas se vejam desafiadas para tarefas simples ou complexas e difíceis. Uma elevada ansiedade pode resultar facilitadora e contribuir para um mais alto rendimento em tarefas muito simples, enquanto que, pelo contrário, interfere na realização apropriada de tarefas mais difíceis.

Relações análogas, aponta o autor, parecem ocorrer entre ansiedade e aprendizagem. Graus moderados de ansiedade favorecem uma melhor aprendizagem, segundo consta em estudos experimentais em que se tentou isolar a variável aprendizagem relacionada à execução propriamente dita. Graus elevados de ansiedade podem dificultar as aprendizagens complexas e, pelo menos, em pequeno grau, as aprendizagens simples. Para a aprendizagem, é necessário que o indivíduo esteja afetiva ou emocionalmente envolvido; porém, não até o extremo de que esse compromisso chegue a ser gerador de elevada ansiedade.

Examinando as relações entre as variáveis cognitivas e motivacionais em 2 grupos de crianças, ou seja, um com dificuldades de aprendizagem (DA); e outro, sem DA; os pesquisadores Pintrich, Anderman e Klobucar (1994) não encontraram diferenças

significativas entre os estudantes com e sem DA no que diz respeito à ansiedade (componente cognitivo da motivação), o que foi um resultado contrário às expectativas dos pesquisadores, pois eles mencionaram que a ansiedade tem sido negativamente relacionada à performance cognitiva (Mc Keachie, 1984 apud Pintrich, Anderman e Klobucar, 1994 ; Tobias, 1985).

Os resultados de uma pesquisa, realizada por Newcomer et al. (1995), demonstraram que os sujeitos com DA não foram mais ansiosos do que os sem DA, mas o primeiro grupo teve como característica altos níveis de depressão.

No próximo grupo de pesquisas, são evidenciados estudos pouco mais diferenciados, pois demonstram que sujeitos com alta ansiedade são mais desatentos durante a realização de avaliações (“ansiedade a teste”), porque a pressão do tempo e o medo do fracasso leva-os a uma extrema preocupação com eles mesmos.

A “ansiedade a teste” foi definida por Sarason (1972) como a tendência para a emissão de respostas interferentes, voltadas para si mesmo e irrelevantes à tarefa, quando há a ameaça de uma avaliação real ou implícita. Em seus estudos, verificou que os sujeitos com alta ansiedade são especialmente atentos a certas indicações de que sua realização está sendo avaliada e o medo do fracasso leva-os a se preocuparem com eles mesmos a tal ponto de não conseguirem prestar atenção suficiente aos estímulos externos.

Em um outro estudo, realizado por Plass e Hill (1986), examinou-se como a ansiedade a teste pode afetar o rendimento das crianças em certas situações de avaliação. Foi encontrado que os testes apresentam algumas propriedades que podem facilitar a interferência da ansiedade em determinadas situações: pressão do tempo, material de difícil entendimento e complexo formato da avaliação ou das instruções. Os efeitos da pressão do tempo podem ser especialmente fortes para crianças com alta ansiedade e com histórias de fracasso na escola (Hill, 1980 apud Plass e Hill, 1986).

De acordo com Tobias (1985) e Wigfield e Eccles (1989), alunos ansiosos têm problemas de atenção em relação às tarefas que estão realizando e dividem sua atenção entre a tarefa e as rumações sobre como eles estão indo, concentrando-se menos na tarefa, tendo um desempenho inferior. Alunos mais ansiosos, em geral, têm pensamentos mais irrelevantes, geralmente auto-depreciativos, principalmente quando a tarefa consiste em uma avaliação da capacidade da pessoa.

Em geral, para Wigfield e Eccles (1989), as meninas têm escores mais altos em testes de ansiedade, talvez porque os meninos tenham mais resistências em admitir seus sentimentos de ansiedade. Os autores mencionam que a ansiedade se desenvolve mais frequentemente entre as crianças que estão tendo um desempenho insatisfatório, que tendem a ver suas capacidades como entidades estáveis que não podem mudar, e que tendem a comparar o seu desempenho com outros alunos de rendimento em geral superior. Parece que à medida que as crianças ficam mais velhas, as experiências de fracasso têm um peso maior nas auto-percepções das mesmas o que as tornam mais ansiosas e propensas a evitar situações em que o fracasso pode ocorrer.

Um grande número de alunos tem o seu rendimento prejudicado devido à ansiedade, pois, em geral, alunos ansiosos têm hábitos de estudo deficientes, dificuldade para organizar o material e não processam a informação adequadamente; mas, ao mesmo tempo, há alunos ansiosos que têm bons hábitos de estudos e, no entanto, não conseguem se sair bem em situações de pressão ligadas às situações de avaliação (Wigfield e Eccles, 1989).

Em recente estudo realizado por Calvo e Eysenck (1998), cujos sujeitos foram estudantes de graduação, indicou-se que os participantes com alta ansiedade traço sentem-se exageradamente aflitos, apresentando sintomas psicossomáticos em situações em que não há tensão, ou certas reações emocionais diante de condições não estressantes; contrariamente, estudantes com baixa ansiedade traço minimizam experiências de aflição. As discrepâncias existentes relativas à alta ansiedade ou à baixa ansiedade são explicadas em termos de desvios nos processos de avaliação da ameaça. Mencionam que, de acordo com MacLeod (1996), as diferenças individuais, demonstradas na tendência para a seletividade do processo de informação da ameaça, representam o substrato cognitivo do traço de ansiedade. São os desvios no processo seletivo da informação (como depreciação de si mesmo, expectativa de fracasso, etc.) durante o desempenho da tarefa, que podem fazer surgir os pensamentos de ameaça e ter, como consequência, um mau desempenho.

No terceiro grupo de pesquisas, é apontado que crianças com alta ansiedade-traço experienciam mais ansiedade-estado, cujo nível pode aumentar durante a realização da tarefa.

Uma pesquisa direcionada ao estudo da cognição em avaliações (Prins, Groot e Hanewald, 1994) demonstrou que as crianças com alta ansiedade-traço experienciaram mais ansiedade-estado do que as crianças com níveis moderados e baixos de ansiedade.

Também ficou evidenciado que as crianças com moderada ansiedade mostraram, durante o teste e de forma significativa, mais ansiedade do que as crianças com baixa ansiedade. Em um outro estudo, em que foram comparados os efeitos de baixos, médios e altos níveis de ansiedade ao desempenho em soluções de problemas, Fisher et al. (1996) encontraram que os meninos com DA demonstraram mais alta ansiedade traço e estado do que os meninos sem DA, e ainda, perceberam que o nível de ansiedade estado foi aumentando no decorrer da sessão de solução de problemas. Mencionaram que, provavelmente, a ansiedade tenha um papel social na vida das crianças com DA em diversos aspectos: altos níveis de ansiedade parecem ser mais característicos de crianças com DA do que com crianças sem DA (Paget e Reynolds, 1984 e Rodriguez e Routh, 1989), 25% das crianças que apresentam altos níveis de ansiedade poderão ter um aumento desta ansiedade com o decorrer da idade (Cantwell e Baker, 1991), altos níveis de ansiedade podem ser mais característicos de meninas com DA do que em meninos com DA (Epstein, Culliman e Lloyd, 1986). Além disso, tem sido demonstrado o efeito da ansiedade em muitos tipos de desempenho de tarefas e, embora exista um considerável debate sobre a natureza dos efeitos da ansiedade no desempenho, tem sido sugerido que existe uma complexa relação entre ansiedade e desempenho da tarefa.

Tratamento da ansiedade

Prosseguindo, há um grupo de pesquisadores, que atentam ao tratamento da ansiedade na escola, com trabalhos de redução da ansiedade nas crianças com dificuldades de aprendizagem.

Em uma pesquisa realizada com 120 crianças com dificuldades de aprendizagem (DA), divididas em grupos de crianças com alta ansiedade e com baixa ansiedade, Borchert, Horn e Schmidt (1979) tiveram como resultados uma significativa redução da ansiedade do primeiro grupo.

A ansiedade, para Proeger e Myrick (1980), está relacionada aos aspectos de dependência, hostilidade e agressão, e a uma pobre relação com os professores, sugerindo, conseqüentemente, um treino de relaxamento (como a dessensibilização sistemática) para a redução da ansiedade dos estudantes esteja inserido como parte do currículo das escolas.

Como a maioria dos estudantes sofrem de ansiedade a teste, Bakunas (1993) sugere que os professores auxiliem os estudantes durante a avaliação, para que seu medo possa ser minimizado, e que os estudantes ansiosos aprendam métodos sistemáticos de estudo para que possam estar mais preparados para as avaliações.

Algumas técnicas podem auxiliar na redução da tensão das crianças diante das avaliações e se referem às habilidades, podendo ser exemplificadas com o auxílio aos alunos na organização do material, no controle do tempo, na procura de ajuda e na administração da tensão. Foram examinados por Glanz (1994) os efeitos de estratégias, utilizadas para reduzir a tensão em sujeitos com DA, que experienciaram níveis de ansiedade a teste. O método experimental consistiu em redução de tensão, usando o treino de respiração, concentração e exercícios corporais. Os estudantes do grupo experimental, ao término do tratamento, demonstraram menos ansiedade do que os do grupo controle.

Na pesquisa realizada por Mitchem e Wojtowicz (1994) foi utilizada uma intervenção para a redução da ansiedade de 113 alunos que se baseava em determinadas atividades pedagógicas, e em uma relação amigável do professor com seus alunos. Os efeitos da intervenção foram avaliados, utilizando-se o Inventário de Ansiedade Traço-Estado para Crianças, de Spielberger e os resultados indicaram que pode ter ocorrido uma certa mudança do traço e do estado de ansiedade dos sujeitos, isto é, uma diminuição de intensidade.

Existem, ainda, estudos que podem ser verificados a seguir, em que são trabalhados a diminuição da preocupação, caracterizada como sendo o componente cognitivo da ansiedade, grupos que utilizam a aprendizagem cooperativa e os que usam a terapia comportamental.

Em um outro estudo, realizado por Beaumont (1991), procuraram-se explorar os fatores emocionais de crianças com DA na leitura, e concluiu-se que tais incluem a ansiedade relacionada às relações familiares, a falta de positividade e de curiosidade, e a ansiedade existente diante de novas situações. O estudo sugere a aplicação de uma terapia

educacional nos sujeitos com DA em leitura, para trabalhar-lhes a diminuição da preocupação (aspecto cognitivo da ansiedade).

Teoricamente, para Wine (1980 apud Prins, Groot e Hanewald, 1994), sujeitos com alta ansiedade a teste possuem pensamentos negativos auto-depreciativos, facilmente iniciados pela ameaça da avaliação, e que interferem na performance da tarefa; entretanto, a diminuição da ansiedade, provavelmente, leva à solução do problema. Assim, a cognição de crianças altamente ansiosas foi descrita como algo que dificulta a realização da tarefa, e a cognição de crianças com baixa ansiedade, como algo que facilita a tarefa. No entanto, os pesquisadores mencionam que crianças com alta ansiedade podem enfrentar seus pensamentos, utilizando estratégias de auto-instruções, o que caracterizaria uma “cognição positiva”. E mais, quanto à ameaça da tarefa, os pesquisadores dizem ser muito necessária uma reflexão sobre tal ameaça, porque as crianças com alta ansiedade podem se sentir ameaçadas diante de situações não ameaçadoras, mas sentir-se pouco ameaçadas pode levar a uma falta de motivação, como se a realização e a finalização da tarefa não fossem importantes.

No entanto, também existem pesquisas que demonstram outras conclusões a respeito da interferência da ansiedade. Menchaca e Ruiz-Escalante (1995) concluíram que o uso de aprendizagem cooperativa diminui o nível de ansiedade e aumenta a motivação dos estudantes.

A terapia comportamental cognitiva também produz mudanças no pensamento e no sentimento, podendo ser utilizada para a diminuição da ansiedade (Kendall, 1991 apud Kendall e Mindell, 1995). O tratamento inclui experiências terapêuticas que envolvem a emoção e o processamento cognitivo, incluindo uma nova avaliação cognitiva dos sentimentos de ansiedade, uma reavaliação cognitiva dos pensamentos que provocam a ansiedade, a resolução de problemas e o desenvolvimento de um plano para enfrentar a ansiedade e, finalmente, a avaliação do desempenho. Kendall e Mindel (1995) mencionam que os resultados desse tratamento indicaram uma visível redução da ansiedade em crianças.

Continuando essas análises, procurou-se relacionar as diferenças e as semelhanças entre as pesquisas citadas e a pesquisa realizada.

Semelhanças e diferenças entre as pesquisas

Entre os objetivos dessas pesquisas, há as que procuraram, por exemplo, relacionar a personalidade das crianças ao nível de realização delas (Davinson et al., 1962; e Cierkowski, 1975), investigar a “ansiedade a teste” e o seu componente cognitivo (Sarason, 1972; Plass e Hill, 1986; Prins, Groot e Hanewald, 1994; e Pintrich, Anderman e Klobucar, 1994), confrontar a ansiedade com hábitos e estratégias de estudos (Tobias, 1985), e examinar o desempenho de crianças com dificuldades de aprendizagem através de medidas de habilidades (Eliason e Richman, 1988).

Percebe-se uma aproximação dos objetivos que esta pesquisa pretende investigar com os que foram descritos e que relacionaram as variáveis ansiedade e desempenho pobre (Borchet, Horn e Schmidt, 1979; Bryan et al., 1983; Wigfield e Eccles, 1989; Stein e Hoover, 1989; Sood, 1994; Pintrich, Anderman e Klobucar, 1994; Fisher et al., 1996; Fierro, 1996; e Calvo e Eysenck, 1998).

No entanto, o estreitamento de semelhanças com esta pesquisa aparece muito mais quando são demonstrados os estudos que relacionam o desempenho escolar ao traço de ansiedade (Davinson et al., 1962; e Prins, Groot e Hanewald, 1994), as dificuldades de aprendizagem na leitura aos fatores emocionais (Beaumont, 1991), os que mencionam a investigação de que meninas e crianças mais velhas são mais ansiosas (Wigfield e Eccles, 1989).

Entretanto, verificou-se, que nenhum estudo, anteriormente citado, assemelha-se à forma com que esta pesquisa foi estruturada. Isto porque, apesar de almejar relacionar o desempenho escolar à ansiedade, como muitas outras, diferencia-se, por utilizar duas medidas de desempenho, uma correspondente à leitura; e outra, à escrita; e duas medidas de ansiedade, uma correspondente à ansiedade-estado; e outra, à ansiedade-traço.

CAPÍTULO 4 - DELINEAMENTO DO ESTUDO

A psicologia, mesmo ainda fragmentada em muitas abordagens teóricas, pode auxiliar alguns aspectos referentes à pedagogia, principalmente, os que têm ligação com a relação professor-aluno e com o “como ensinar”.

Compreendendo-se o ser humano em desenvolvimento quanto aos seus aspectos afetivo, cognitivo e social, pergunta-se quais as possíveis relações entre a ansiedade e as dificuldades na leitura e na escrita.

Objetivos

Tendo em vista a importância de serem conhecidas as possíveis influências da ansiedade nas dificuldades de aprendizagem relativas à leitura e à escrita, o presente estudo tem como objetivo principal:

- analisar a relação entre os níveis (alto e baixo) e tipos de ansiedade (ansiedade-traço com e sem mentira e ansiedade-estado) e o desempenho em leitura e escrita.

Quanto aos objetivos complementares podem ser destacados:

- verificar os diferentes níveis e tipos de ansiedade e de desempenho escolar em leitura e escrita entre os meninos e as meninas;
- confrontar o nível de desempenho em leitura e em escrita com os níveis e tipos de ansiedade quanto à idade das crianças.

Desta maneira, entre os diversos fatores intrapessoais e ambientais que respondem pelo insucesso escolar, o presente trabalho pretende averiguar como a ansiedade dos alunos se relaciona ao rendimento.

Hipóteses

Acreditando que a ansiedade interfere no desempenho escolar, lançamos a seguinte hipótese: crianças com maiores níveis de ansiedade enquanto traço e estado deverão

apresentar piores níveis de desempenho em leitura e em escrita. Em níveis baixos de ansiedade, o desempenho não será afetado.

No que diz respeito ao gênero, a hipótese é a de que as meninas apresentarão maiores níveis de ansiedade.

Quanto à idade, a hipótese é a de que as crianças mais velhas demonstrarão maiores níveis de ansiedade.

Metodologia

SUJEITOS

A pesquisa foi realizada com alunos pertencentes a duas escolas, sendo uma da rede estadual e outra da rede municipal de ensino de Campinas. Pertencem às 2^{as} séries do ensino fundamental, compreendendo a faixa etária de 8 e 9 anos, e de nível sócio - econômico baixo.

A escolha da 2^a série se deu pelo fato de que os sujeitos, no 2º semestre desta série, deveriam estar alfabetizados, ou seja, não mostrariam dificuldades na aprendizagem de escrita.

O desempenho de cada sujeito foi obtido a partir do critério referente à prova de escrita, à qual foi somado o número de erros por palavra, o que poderia equivar de zero a 161 erros. Tal critério, referente à escrita, foi considerado, porque os erros de leitura não classificam os sujeitos, pois, raramente, as crianças apresentam um número de erros quantitativamente considerável para que possam ser classificadas.

O ditado foi aplicado em seis classes de 2^a séries, sendo 3 da escola estadual e 3 da municipal, o que totalizou 209 sujeitos; porém, somente 184 participaram do mencionado ditado.

A partir da análise do quartil, pensou-se em classificar os 209 sujeitos que realizariam a prova do ditado, escolhendo os 25% (52 sujeitos) sem dificuldades de aprendizagem (referentes ao 1º quartil) e os 25% que apresentassem tais dificuldades (último quartil), sendo desprezados os 50% de sujeitos que não pertencessem aos extremos. No entanto, como existia a possibilidade da perda de sujeitos, estabeleceu-se que aos 25% (com e sem dificuldades de aprendizagem) seriam somados um número maior de sujeitos (com e sem

dificuldades de aprendizagem), para que, ao final da coleta de dados, existissem ao menos os 25% de sujeitos em ambos os quartis.

Então, dos 184 sujeitos que realizaram a prova de escrita, foram classificados 63 sujeitos com dificuldades e 63 sem dificuldades, sendo categorizados por gênero e idade (oito e nove anos).

No entanto, o número final de sujeitos correspondeu a 112, pois existiram perdas referentes à prova de leitura (englobando o número de erros por palavra, que pode ser de zero a 77 pontos) e aos instrumentos de ansiedade.

É importante mencionar que este número de sujeitos (112) está um pouco acima ao da classificação citada, pois demonstram que as perdas esperadas não ocorreram. Isto porque os 25% de sujeitos dos quartis teriam que corresponder a 52 sujeitos (para o 1º e para o 4º quartil) e, na classificação final encontram-se 59 sujeitos sem dificuldades de aprendizagem (1º quartil) e 53 apresentando tais dificuldades (4º quartil).

INSTRUMENTOS

Em todos os sujeitos foram aplicadas duas provas de desempenho escolar, sendo uma de leitura e uma de escrita, a fim de que se pudessem detectar as dificuldades de aprendizagem. Foram aplicados três ditados (Gualberto, 1984), buscando-se as dificuldades em transformar a palavra oral em escrita. O texto de leitura (Oliveira et al., 1994) referia-se à observação das dificuldades em transformar a palavra escrita em oral. Os ditados e o texto de leitura encontram-se em anexo.

Os instrumentos de ansiedade utilizados englobaram o IDATE C (Inventário de Ansiedade Traço - Estado), para crianças, formas C - I e C - II, e a Escala de Ansiedade Manifesta Para Crianças e Adolescentes. Do inventário IDATE C foi utilizada a forma referente à ansiedade enquanto estado, e a outra escala mensurou a ansiedade enquanto traço e quanto ao nível de mentira.

DITADOS

Os três ditados apresentam níveis de dificuldades diferentes e foram elaborados com a seguinte seqüência de montagem (Gualberto, 1984):

- palavras formadas com vogais, com consoantes e vogais, com encontros vocálicos e com consoantes intercaladas;
- palavras formadas com encontro consonantal;
- palavras contendo dígrafos;
- palavras com sílabas complexas;
- palavras com sílabas compostas.

LEITURA

Nesta prova a criança deve demonstrar se possui ou não o domínio das habilidades que integram a leitura, como a pronúncia correta da palavra. Consta de um texto de 77 palavras elaborado para crianças de 2ª série.

IDATE - C (Inventário de Ansiedade Traço - Estado), para crianças

Este inventário foi traduzido e adaptado por Angela M. B. Biaggio (1983); portanto, as tabelas normativas são brasileiras.

Deve-se enfatizar que a criança precisa relatar como se sente em determinado momento, quando responder à escala de A-Estado. A raiz de cada item dessa escala é “sinto-me”. Para cada um dos 20 adjetivos-chave, a criança responde marcando uma das três alternativas que melhor descreve como ela se sente, podendo abranger uma pontuação de 20 a 60 pontos. Os termos-chave na metade dos itens é indicador da presença de ansiedade (por exemplo: nervoso, preocupado), enquanto que os termos-chave da outra metade refletem a ausência de ansiedade (por exemplo: calmo, agradável).

Quanto à aplicação, foi planejado para ser auto - administrável, não tendo limite de tempo. Pode ser aplicado individualmente ou em grupo.

Escala de ansiedade manifesta para crianças e adolescentes

A escala foi construída por Castaneda (et al, 1956) e adaptada por Reynolds et Paget (1981).

É constituída de 37 itens (Richmond e Paget, 1981 apud Fonseca, 1992) em que vinte e oito são relacionados aos aspectos da ansiedade-traço (como a criança normalmente se sente) e nove relacionados à desiderabilidade social ou mentira. Desta maneira, pode existir

uma pontuação de zero a 37 pontos se for considerada a desiderabilidade social ou mentira, ou de zero a 28 pontos se a mesma não for considerada. Os itens consistem em perguntas com apenas duas possibilidades de resposta: sim ou não. “Na versão portuguesa respeitouse a ordem e o número dos itens da escala americana, introduzindo-se algumas ligeiras alterações nas instruções a fim de torná-las mais simples e mais claras”. (Fonseca, 1992).

Segundo Fonseca (1992, p.142) essa escala tem revelado sua utilidade “em estudos sobre aprendizagem, sucesso e/ou insucesso escolar, depressão, diferenças individuais e culturais, distúrbios emocionais, distúrbios de stress pós-traumático, efeitos de diferentes programas de tratamento, e desempenho em diversas tarefas escolares ou experimentais”.

PROCEDIMENTOS

Antes de a pesquisa ser iniciada, 20 crianças participaram da aplicação dos instrumentos, não fazendo parte dela, pois foi um estudo piloto, o qual proporcionou uma avaliação da utilização das escalas, bem como de um refinamento delas.

Após o contato com os diretores das duas escolas para a apresentação dos objetivos da pesquisa, e depois da consulta dos interesses deles em participar de tal estudo, iniciou-se a pesquisa propriamente dita.

Das 184 crianças que participaram da prova escrita, as 63 crianças correspondentes ao nível de melhor desempenho e as 63 correspondentes ao de pior desempenho participaram da administração dos dois instrumentos de ansiedade (traço/mentira e estado - aplicação individual) e da aplicação da prova de leitura.

As escalas foram aplicadas de forma individual, principalmente, porque as crianças participantes da pesquisa apresentavam a faixa etária entre 8 e 9 anos, e as classificadas com dificuldades de aprendizagem poderiam não conseguir ler as frases de cada um dos instrumentos. Assim, a pesquisadora fez as perguntas, anotando as respostas.

A prova de leitura foi aplicada individualmente logo após a administração das escalas de ansiedade.

Procedimento para tratamento dos dados

IDATE-C (Inventário de Ansiedade Traço-Estado) para crianças: os itens em que o termo-chave indica a presença de ansiedade, “muito” e “não” recebem os valores de 3 e 1, respectivamente. A ordem dos pesos é invertida para itens em que os termos-chave indicam a ausência de ansiedade, isto é, “muito”= 1; “não”= 3. O valor 2 é atribuído a todas as respostas em que a criança assinala apenas o adjetivo. Por exemplo, “muito nervoso”= 3; “nervoso”= 2; e “não me sinto nervoso”= 1; e “muito calmo”= 1; “calmo”= 2; e “não me sinto calmo”= 3. Itens indicadores da ausência de ansiedade, que são avaliados no sentido 1, 2 e 3 são os seguintes: 1, 3, 6, 8, 10, 12, 13, 14, 17, 20. Nos restantes, “muito” é avaliado como 3 e “não” como 1. Os escores podem variar de um mínimo de 20 pontos até um máximo de 60 pontos.

Escala de ansiedade manifesta para crianças e adolescentes: o índice de ansiedade, que pode variar de 0 a 37, é obtido através da soma do número total de itens que tiveram resposta sim.

Ditado e leitura: foram contados os números de erros de cada sujeito.

CAPÍTULO 5 - RESULTADOS

Os resultados podem ser apreciados em dois quadros, sendo o primeiro equivalente aos sujeitos que foram classificados como não apresentando dificuldades de aprendizagem na escrita; e o segundo, correspondente aos sujeitos que apresentaram as dificuldades mencionadas.

A escola correspondente ao sujeito é também mais um dado mencionado nos quadros.

O tratamento estatístico utilizado foi a análise de variância 2x2x2 em que a variável dependente refere-se à ansiedade estado ou traço (incluindo ou não a mentira), e as independentes são idade, gênero e presença ou ausência de dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita.

As análises foram organizadas da seguinte forma: primeiramente, com os resultados relativos à escrita; e depois, com os relacionados à leitura, sendo que para cada uma estão separadas as análises de ansiedade estado e traço (com a inclusão ou exclusão da mentira). Os resultados foram comparados de forma qualitativa, ou seja, na forma de tendências.

QUADRO 1: Resultados dos sujeitos classificados como sem dificuldades de aprendizagem em escrita por gênero, idade, número de erros em escrita e leitura, pontuação de estado e traço de ansiedade e escola, (n=59).

<i>N</i>	<i>Gênero</i>	<i>Idade</i>	<i>Esc</i>	<i>Leit</i>	<i>Est</i>	<i>Tram</i>	<i>Tra</i>	<i>Escola</i>
1	2	8	4	1	29	18	10	1
2	1	8	6	2	30	25	18	1
4	1	8	9	0	32	24	17	1
5	1	8	9	0	29	22	15	1
6	2	8	9	0	34	19	12	1
7	2	9	10	0	28	16	7	2
8	2	8	10	0	33	22	13	1
9	1	8	10	0	34	22	19	1
10	2	8	10	4	35	34	27	1
11	1	9	10	1	33	23	14	1
12	2	8	10	3	24	29	20	1
13	1	8	10	0	34	26	20	1
14	2	8	11	0	36	23	17	1
15	1	8	13	1	24	15	7	1
16	2	8	13	1	37	24	18	1
17	1	9	13	1	31	21	12	1
18	2	8	13	0	28	17	10	1
19	2	8	13	0	30	27	21	1
20	2	9	14	1	31	29	21	1
21	1	8	14	1	28	22	16	1
22	1	8	14	5	22	17	11	1
23	1	8	14	4	34	22	16	1
24	2	9	14	1	24	18	9	1
25	1	8	14	2	28	22	13	1
26	1	9	14	1	34	25	16	1
27	2	8	15	3	41	31	25	1
28	2	8	15	0	28	23	16	1
31	2	9	16	5	41	33	27	1
32	2	8	17	2	27	25	16	1
33	1	8	17	2	29	10	2	1
34	2	8	17	1	31	12	5	1
35	2	9	18	2	33	31	23	2
36	1	9	18	2	29	19	11	1
37	1	8	18	4	40	12	6	1
38	1	9	18	5	34	24	16	1
39	2	9	18	1	29	30	25	1
40	1	8	18	1	26	17	9	1
41	1	8	19	3	26	26	18	2
42	2	8	19	3	32	17	10	1
44	1	9	20	1	37	25	16	1
45	2	8	21	4	29	14	5	2
46	1	8	21	2	28	17	10	1
47	2	8	21	2	29	25	16	1
48	2	8	21	2	33	24	17	1

49	1	8	21	2	27	16	9	1
53	1	8	23	2	30	19	15	2
54	1	8	23	3	31	13	7	1
55	1	8	24	12	32	25	17	1
56	2	8	25	1	26	28	21	2
57	2	8	25	0	30	33	26	2
58	1	8	25	0	25	19	16	1
59	2	8	26	2	26	24	17	2
60	1	9	26	1	38	28	19	1
61	2	8	26	2	32	20	11	1
62	1	8	26	0	28	16	9	1
63	1	8	26	6	34	12	3	1
64	1	8	27	3	31	17	9	2
66	2	8	27	4	32	35	27	1
67	2	8	28	2	34	24	20	1

Legenda: **Gênero:** (1) Masculino, (2) Feminino; **Idade:** em anos; **Escrita e Leitura:** número de erros; **Est:** pontuação de ansiedade estado; **Tram:** pontuação de ansiedade traço com mentira; **Tra:** pontuação de ansiedade traço sem mentira; **Escola:** (1) estadual, (2) municipal.

QUADRO 2: Resultados dos sujeitos classificados como apresentando dificuldades de aprendizagem em escrita por gênero, idade, número de erros em escrita e leitura, pontuação de estado e traço de ansiedade e escola, (n=53).

N	Gênero	Idade	Esc	Leit	Est	Tram	Tra	Escola
97	1	8	38	0	32	12	3	2
101	1	9	42	0	34	23	15	2
102	1	8	42	7	33	23	15	2
103	2	8	44	4	33	10	8	2
105	1	8	44	13	34	33	25	2
106	1	8	45	6	31	27	21	1
107	1	8	47	7	31	19	14	2
108	1	8	47	3	34	21	13	2
109	2	8	48	3	29	20	12	1
110	1	8	48	7	32	18	11	2
113	2	8	49	9	30	27	19	2
114	2	8	51	9	31	23	16	2
115	2	8	51	10	36	11	5	2
116	2	9	51	8	28	23	15	2
117	2	8	52	12	33	25	21	2
119	1	8	53	5	34	16	13	2
122	1	9	54	4	31	33	27	1
123	2	8	54	3	33	21	20	2
124	2	9	56	0	33	29	21	2
125	1	8	56	0	31	32	23	2
126	2	9	57	5	31	23	16	2
128	1	8	59	3	35	25	20	2
129	2	9	61	10	36	34	27	2

131	2	9	62	9	30	18	13	1
132	1	8	63	2	35	19	15	2
134	1	8	64	14	41	20	15	2
136	2	8	65	10	31	17	12	1
137	1	8	70	16	39	17	13	1
138	2	8	70	1	34	24	17	2
139	2	8	71	14	35	30	21	2
141	1	9	72	18	29	29	20	2
142	1	8	74	8	34	16	10	1
143	1	8	77	9	34	23	18	2
145	2	8	83	16	32	26	19	2
147	1	8	83	21	31	23	15	2
149	1	8	90	23	38	30	23	2
151	1	9	91	28	32	25	17	1
152	2	9	91	11	33	16	11	2
153	1	9	92	32	36	30	21	2
155	1	8	93	14	35	28	19	1
157	1	9	100	12	38	23	15	2
160	2	8	161	77	34	29	21	1
162	1	8	161	7	34	21	16	1
163	1	8	161	77	34	13	4	1
164	2	8	161	77	34	25	17	1
165	1	9	161	21	30	23	14	1
168	2	9	161	77	34	26	20	2
169	2	9	161	77	38	34	27	2
177	2	9	161	77	45	28	25	2
180	2	8	161	77	36	21	16	2
181	2	8	161	77	42	23	17	1
183	2	8	161	77	40	23	15	1
184	1	9	161	16	33	22	16	1

Legenda: **Gênero:** (1) Masculino, (2) Feminino; **Idade:** em anos; **Escrita e Leitura:** número de erros; **Est:** pontuação de ansiedade estado; **Tram:** pontuação de ansiedade traço com mentira; **Tra:** pontuação de ansiedade traço sem mentira; **Escola:** (1) estadual, (2) municipal.

Os quadros acima referem-se a 112 sujeitos, sendo que 58 (52%) eram do gênero masculino e 54 (48%) do gênero feminino. Quanto à idade, 82 (73%) tinham 8 anos e 30 (27%) tinham a idade correspondente a 9 anos. No que se refere à pontuação dos erros na prova de escrita, 59 sujeitos não apresentaram dificuldades de aprendizagem e 53 apresentaram-nas.

Analisando, pode-se notar que a pontuação de escrita variou de quatro a 161 erros (Média= 49,09; Desvio Padrão= 45,69), e a de leitura de zero a 77 erros (Média= 11,04; Desvio Padrão= 20,52). Os escores de estado de ansiedade variaram de 22 a 45 pontos (Média= 32,28; Desvio Padrão= 4,11), os de traço, envolvendo a desiderabilidade social

(ou mentira) variaram de 10 a 35 pontos (Média= 22,64; Desvio Padrão= 5,89), e, quando a mentira é excluída, a variação ficou entre dois a 27 pontos (Média=15,71; Desvio Padrão= 5,87).

1. Escrita

O estudo do desempenho em escrita está estruturado em diferentes análises que relacionam tal desempenho ao estado e ao traço de ansiedade (incluindo ou excluindo a mentira).

A classificação dos sujeitos, caracterizada pelo número de erros, evidenciou que até 28 erros encontra-se a ausência de dificuldades em escrita. A presença de dificuldades ficou equivalente a igual ou maior de 38 erros.

A comprovação ou não das hipóteses pode ser apreciada em cada sub-item, sendo considerados, também, o gênero e a idade dos sujeitos.

1.1 Ansiedade estado

Com base nos quadros 1 e 2, procurou-se analisar a relação da variável dependente estado de ansiedade com as variáveis independentes idade, gênero e presença ou ausência de dificuldades de aprendizagem na escrita (DA). A tabela 1 apresenta os resultados por meio da análise de variância.

TABELA 1: Valores de F e de significância

<i>Variáveis</i>	<i>g.l</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Idade	2	4009,554	,000
Gênero	1	,198	,657
DA	1	16,737	,000
Idade / Gênero	1	,596	,442
Idade / DA	1	2,352	,128
Gênero / DA	1	,006	,938
Idade / Gênero / DA	1	2,997	,086

Segundo a tabela 1, percebe-se que a análise de variância 2 x 2 x 2 forneceu dois resultados altamente significativos, envolvendo a idade e a presença ou a ausência das dificuldades de aprendizagem.

Os resultados indicaram, que as crianças com maiores dificuldades de aprendizagem em escrita, apresentaram maiores níveis de ansiedade estado, evidenciando uma média de 33,8868 (Desvio Padrão= 3,3722) para a presença da dificuldade e uma média de 30,8475 (Desvio Padrão=4,2051) para a ausência, sendo encontrado um $F= 16,737$, $p=,000$.

No que diz respeito à idade, as crianças mais velhas demonstraram ser mais ansiosas, com uma média de 33,1000 (DP= 4,2939), quando comparadas às mais novas, que apresentaram uma média de 31,9878 (DP= 4,0261), tendo resultado em um $F= 4009,554$, $p= ,000$.

De acordo com a análise, nota-se que a variável gênero não apresentou resultados significativos quanto ao estado de ansiedade. Além disso, não houve efeito de interação entre as variáveis.

Percebe-se que duas das hipóteses, anteriormente consideradas, foram comprovadas. As crianças com um baixo desempenho em escrita apresentaram maiores níveis de ansiedade estado. Quanto à idade, as crianças mais velhas apresentaram-se como mais ansiosas. No entanto, a hipótese de que as meninas demonstrariam maiores níveis de ansiedade não foi confirmada.

1.2 Ansiedade traço (incluindo a desiderabilidade social ou mentira)

A fim de relacionar a variável dependente traço de ansiedade às variáveis independentes idade, gênero e presença ou ausência de dificuldades de aprendizagem (DA) foi realizada uma análise de variância, cujos resultados encontram-se na tabela 2, a seguir.

TABELA 2: Valores de F e de significância

<i>Variáveis</i>	<i>g.l</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Idade	2	927,489	,000
Gênero	1	5,052	,027
DA	1	,513	,475
Idade / Gênero	1	,684	,410
Idade / DA	1	,011	,918
Gênero / DA	1	3,637	,059
Idade / Gênero / DA	1	,104	,748

Os dados relativos à ansiedade traço, submetidos à análise de variância 2 x 2 x 2, evidenciaram resultados significativos no que se refere ao efeito das variáveis idade e gênero.

Quanto à idade, encontrou-se um $F= 927,489$, $p= ,000$, sendo que as crianças mais velhas demonstraram ter mais traços de ansiedade, apresentando uma média de 25,3667 (Desvio Padrão= 5,2027) do que as mais novas, cuja média foi de 21,6463 (Desvio Padrão= 5,8402).

No que diz respeito ao gênero, a análise de variância resultou em um $F= 5,052$, $p=,027$, e os dados indicaram que o gênero feminino demonstrou ter mais ansiedade traço, quando comparado ao masculino. As médias para o gênero feminino foi de 23,9074 (Desvio Padrão= 6,1315) e para o masculino foi de 21,4655 (Desvio Padrão= 5,4490).

Como nos mostra a análise, percebe-se que a presença ou ausência de dificuldades de aprendizagem na escrita não evidenciou resultados significativos em relação ao traço de ansiedade, incluindo a mentira; e também, não houve efeito de interação entre as variáveis.

A hipótese de que as crianças com maiores níveis de ansiedade traço apresentassem um baixo desempenho em escrita não foi comprovada; mas, foram confirmadas as hipóteses referentes ao gênero e à idade, pois as meninas demonstraram ser mais ansiosas e as crianças mais velhas evidenciaram os maiores níveis de ansiedade traço (com mentira).

1.3 Ansiedade traço (excluindo a desiderabilidade social ou mentira)

Para que se pudesse estudar a variável dependente traço de ansiedade em relação às variáveis idade, gênero e presença ou ausência de dificuldades de aprendizagem (DA) foi novamente utilizada a análise de variância, cujos resultados estão na tabela 3.

TABELA 3: Valores de F e de significância

<i>Variáveis</i>	<i>g.l</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Idade	2	437,520	,000
Gênero	1	5,967	,016
DA	1	2,062	,154
Idade / Gênero	1	,014	,905
Idade / DA	1	,077	,782
Gênero / DA	1	2,306	,132
Idade / Gênero / DA	1	,048	,826

De acordo com a tabela 3, a análise de variância 2 x 2 x 2, aplicada para avaliar as diferenças entre as variáveis, forneceu dois resultados significativos, que dizem respeito à idade e ao gênero.

Os resultados mostraram que as crianças mais velhas foram mais ansiosas com um $F= 437,520$, $p= ,000$. A média correspondente às crianças mais velhas foi de 17,8667 (Desvio Padrão= 5,6430), e a das crianças mais novas foi de 14,9268 (Desvio Padrão= 5,7944).

Quanto ao gênero, as meninas demonstraram ser mais ansiosas, com uma média de 17,0926 (Desvio Padrão= 6,1161), quando comparadas aos meninos, que apresentaram uma média de 14,4310 (Desvio Padrão= 5,3839), tendo resultado em um $F= 5,967$, $p= ,016$.

Nota-se que a variável presença ou ausência de dificuldades de aprendizagem em escrita não apresentou resultados significativos no que se refere à ansiedade traço (com a exclusão da mentira). Percebe-se, também, que não houve efeito de interação entre as variáveis.

Foram confirmadas as hipóteses referentes ao gênero e à idade, pois as meninas demonstraram ser mais ansiosas e as crianças mais velhas evidenciaram os maiores níveis de ansiedade traço; no entanto, a hipótese de que as crianças com maiores níveis de ansiedade traço (excluindo a mentira) apresentariam um baixo desempenho em escrita não foi comprovada.

2. Leitura

As análises, que podem ser apreciadas a seguir, relacionam o desempenho em leitura ao estado e ao traço de ansiedade (incluindo ou excluindo a mentira), considerando, também, o gênero e a idade dos sujeitos.

Para efeitos de classificação, as crianças com até 3 erros foram consideradas como não apresentando dificuldades de leitura, e a partir de 4 erros como as apresentando.

2.1 Ansiedade Estado

Com base nos quadros 1 e 2, procurou-se analisar a relação da variável dependente estado de ansiedade com as variáveis independentes idade, gênero e presença ou ausência de dificuldades de aprendizagem em leitura (Leit). A tabela 4 apresenta os resultados a partir da análise de variância.

TABELA 4: Valores de F e de significância

<i>Variáveis</i>	<i>g.l</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Idade	1	,625	,431
Gênero	1	,020	,887
Leit	1	12,181	,001
Gênero / Idade	1	,937	,335
Gênero / Leit	1	2,451	,120
Idade / Leit	1	,447	,505
Gênero / Idade / Leit	1	5,219	,024

De acordo com a tabela 4, nota-se que a análise de variância 2 x 2 x 2 forneceu dois resultados significativos que dizem respeito à presença ou ausência de dificuldades de aprendizagem e ao efeito de interação entre as variáveis gênero, idade e leitura.

Os resultados indicaram que as crianças com maiores dificuldades em leitura apresentaram maiores níveis de ansiedade estado, sendo demonstrada uma média de 33,943 (Desvio Padrão= ,558) para a presença de dificuldade e uma média de 31,095 (Desvio Padrão= ,595) para a ausência, sendo encontrado um $F=12,181$, $p= ,001$.

Dessa forma, a hipótese de as crianças, com um baixo desempenho em leitura, demonstrarem maiores níveis de ansiedade estado, foi comprovada.

Quanto à interação entre gênero, idade e leitura, as meninas mais velhas, com maiores dificuldades em leitura, demonstraram maiores níveis de ansiedade estado, com uma média de 35,111 (Desvio Padrão= 1,261), quando comparadas aos meninos mais velhos que apresentaram dificuldades em leitura, cuja média foi de 32,875 (Desvio Padrão= 1,337). No entanto, os meninos mais novos com dificuldades demonstraram ser mais ansiosos do que os mais velhos, pois evidenciaram uma média para a presença da dificuldade de 33,850 (Desvio Padrão=,846). No que diz respeito às meninas mais novas, com dificuldades em leitura, é importante esclarecer que demonstraram ser mais ansiosas do que os meninos mais novos e mais velhos com tais dificuldades, pois evidenciaram uma média de 33,937 (Desvio Padrão = ,945) para a presença de dificuldade.

Além disso, no gênero masculino, os meninos mais velhos sem dificuldades em leitura (Média= 32,875, Desvio Padrão= 1,337) evidenciaram ser menos ansiosos do que os com dificuldades (Média= 33,714, Desvio Padrão=1,429).

A hipótese de que as meninas seriam mais ansiosas foi confirmada, porque as meninas mais velhas e mais novas com maiores dificuldades em leitura foram as mais ansiosas enquanto estado, quando comparadas aos meninos (novos e velhos). A hipótese de que as crianças mais velhas seriam mais ansiosas só pôde ser confirmada entre as meninas, não podendo ser comprovada no gênero masculino, pois os meninos mais novos com dificuldades demonstraram ser mais ansiosos do que os meninos mais velhos. E, ainda, a hipótese de que as crianças com maiores dificuldades em leitura demonstrariam maiores níveis de ansiedade estado não pôde ser confirmada, quando são analisados os resultados

dos meninos mais velhos, porque os meninos mais velhos sem dificuldades em leitura demonstraram ser mais ansiosos do que os com dificuldades.

2.2 Ansiedade Traço, incluindo a desiderabilidade social ou mentira

A relação entre a variável dependente traço de ansiedade com as variáveis independentes idade, gênero e presença ou ausência de dificuldades de aprendizagem (Leit) pôde ser realizada a partir da análise de variância, cujos resultados encontram-se na tabela 5, a seguir.

TABELA 5: Valores de F e de significância

<i>Variáveis</i>	<i>g.l</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Idade	1	8,430	,005
Gênero	1	2,543	,114
Leit	1	,832	,364
Gênero / Idade	1	,567	,453
Gênero / Leit	1	,304	,582
Idade / Leit	1	,195	,660
Gênero / Idade / Leit	1	,091	,764

A análise de variância 2 x 2 x 2, que é relativa à ansiedade traço, evidenciou somente um resultado significativo, que foi o referente à variável idade.

Para tal variável encontrou-se um $F= 8,430$, $p= ,005$, sendo que as crianças mais velhas demonstraram ser mais ansiosas quanto ao traço (incluindo a mentira), com uma média de 25,291 (Desvio Padrão= 1,046), quando comparadas às mais novas, que tiveram uma média de 21,744 (Desvio Padrão= ,632).

Nota-se que a presença ou ausência de dificuldades em leitura, bem como o gênero e a interação entre as variáveis evidenciaram resultados não significativos em relação ao traço de ansiedade (com mentira).

As hipóteses de que as crianças com maiores níveis de ansiedade enquanto traço (com mentira) apresentariam piores níveis de desempenho em leitura e a de que as meninas

evidenciariam maiores níveis de ansiedade não puderam ser comprovadas nesta análise. Somente foi confirmada a hipótese de que as crianças mais velhas demonstrariam maiores níveis de ansiedade.

2.3 Ansiedade traço, excluindo a desiderabilidade social ou mentira

Para que se pudesse estudar a variável dependente traço de ansiedade (com mentira) em relação às variáveis idade, gênero e presença ou ausência de dificuldades de aprendizagem (Leit) foi utilizada a análise de variância, cujos resultados estão na tabela 6.

TABELA 6: Valores de F e de significância

<i>Variáveis</i>	<i>g.l</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Idade	1	4,660	,033
Gênero	1	4,227	,042
Leit	1	2,389	,125
Gênero / Idade	1	,009	,923
Gênero / Leit	1	,110	,741
Idade / Leit	1	,790	,376
Gênero / Idade / Leit	1	,411	,911

De acordo com a tabela 6, a análise de variância 2 x 2 x 2, aplicada para avaliar as diferenças entre as variáveis, forneceu dois resultados significativos, quanto ao gênero e quanto à idade.

Os resultados mostraram que as crianças mais velhas foram mais ansiosas, $F=4,660$, $p=,033$, pois a média correspondente às crianças mais velhas foi de 17,686 (Desvio Padrão= 1,051), e a das crianças mais novas foi de 15,034 (Desvio Padrão= ,636).

Quanto ao gênero, as meninas demonstraram ser mais ansiosas, com uma média de 17,622 (Desvio Padrão= ,882), quando comparadas aos meninos, que apresentaram uma média de 15,097 (Desvio Padrão= ,855), tendo resultado em um $F=4,227$, $p=,042$.

Percebe-se que a variável presença ou ausência de dificuldades de aprendizagem em escrita não apresentou resultados significativos no que se refere à ansiedade traço (com a

exclusão da mentira). Nota-se, também, que não houve efeito de interação entre as variáveis.

As hipóteses apresentaram-se diferentes às relativas ao traço de ansiedade que inclui a mentira devido ao resultado do gênero. Foram confirmadas as hipóteses referentes ao gênero e à idade, pois as meninas demonstraram ser mais ansiosas e as crianças mais velhas evidenciaram os maiores níveis de ansiedade traço; no entanto, a hipótese de que as crianças com maiores níveis de ansiedade traço (excluindo a mentira) apresentariam um baixo desempenho em leitura não foi comprovada.

CAPÍTULO 6 - CONCLUSÕES

Este trabalho surgiu do interesse em relacionar as dificuldades de aprendizagem, em leitura e em escrita que, de certa forma, estariam na raiz do fracasso escolar, e a ansiedade, enquanto estado e traço (incluindo ou não a desiderabilidade social ou mentira). Para concluir tal estudo, são retomados da revisão da literatura os pontos que podem se contrapor ou se aproximar dos resultados obtidos.

Tendo em vista essa questão, as dificuldades de aprendizagem foram entendidas como algo de difícil consenso entre os autores; mas, mesmo diante de tal problemática, as dificuldades de aprendizagem foram concebidas como decorrentes de vários fatores (intrapessoais ou ambientais) de ordem pessoal, familiar, emocional, pedagógica e social que só adquirem sentido quando referidos à interação entre o sujeito e o ambiente escolar (Almeida et al., 1995), podendo ou não englobar alguma patologia de ordem orgânica da criança. Desta forma, as dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas à criança ou também, às deficiências escolares.

E, compreender o ambiente escolar, quando está sendo tratado tal afeto, ou seja, a ansiedade, parece muito importante, pois ele pode contribuir para a dificuldade, ou pode ser modificado para que seja facilitado um produtivo rendimento à criança. Contendo regiões de perigo e de insegurança, o ambiente pode ameaçar ou satisfazer, produzindo ou não dor e tensão. Assim, pode perturbar ou confortar (Hall, Lindzey e Campbell, 2000).

As deficiências escolares podem estar muito ligadas à ansiedade estado, pois se referem a como a criança se sente em determinado momento, envolvendo sentimentos de apreensão e tensão. A reação de ansiedade estado será proporcional ao grau de ameaça percebido pela criança e persistirá, enquanto a situação for avaliada como ameaçadora. Como nos evidencia Soifer (1992), se o ambiente não conseguir ajudar a criança na elaboração de situações emocionais básicas, existe uma grande possibilidade de existirem falhas em aprendizagens intelectuais posteriores. Relembrando Sisto (1997), no sistema cognitivo, estariam funcionando diferentes níveis de desenvolvimento, envolvendo as diferentes áreas do ser cognoscente com o ambiente exógeno.

A ansiedade enquanto traço analisa como os sujeitos geralmente se sentem, avaliando as diferenças individuais. De acordo com Spielberger (1972, 1981, 1983), Wigfield e Eccles (1989) e com Prins, Groot e Hanewald (1994), as pessoas com um alto

grau de ansiedade traço respondem às suas percepções de ameaça com aumentos mais frequentes de ansiedade estado, apresentando uma maior vulnerabilidade quando são avaliadas. As origens das diferenças individuais em termos de ansiedade traço encontram-se nas experiências da infância, principalmente, no início da escolarização, e os indivíduos com alta ansiedade traço percebem as situações de fracasso como muito mais ameaçadoras do que os com traço de ansiedade baixo.

A ansiedade, neste trabalho, está sendo compreendida em um contexto não patológico, sendo uma reação ao sentimento de medo, podendo confundir o intelecto, chegando a paralisar toda ação (Freud, 1976). Sentir medo é uma reação normal da pessoa às ameaças externas de dor e de destruição (Hall, Lindzey e Campbell, 2000).

A ansiedade é uma consequência fundamental da capacidade simbólica e de grande significância adaptativa, quando não está caracterizada em altos níveis. Em níveis baixos, a ansiedade apresenta qualidades de preservação da vida, pois prepara o organismo para evitar ameaças ou para atenuar as consequências, sendo uma decorrência do esforço da pessoa para evitar situações de perigo.

A ansiedade normal também pode ser caracterizada como uma reação que não seja desproporcional à ameaça objetiva, mas Spielberger (1981) mencionou ser muito difícil determinar se a reação da ansiedade em crianças seria proporcional ou não ao perigo objetivo.

A criança tem uma grande dificuldade para distinguir os limites da fantasia e os da realidade, vivenciando o sentimento de medo sempre como real. É o Ego, que apresenta certas funções que englobam a consciência, o conhecimento, a memorização e a autoconservação, o responsável por adquirir o controle sobre o sentimento, se estiver funcionando de maneira apropriada, mas mesmo crianças consideradas como “normais” podem apresentar diversos mecanismos de defesa contra a ansiedade. No entanto, para Freud (1976), nem todas as crianças são ansiosas em igual intensidade.

Tal afeto, como nos mostra Eysenck (1981) e Wigfield e Eccles (1989) e Izard (1972), engloba tanto a preocupação (componente cognitivo), pois a atenção é dividida com as ruminções de como as crianças serão avaliadas, quanto um complexo de emoções que pode envolver o medo, a raiva e a vergonha. A alta ansiedade pode reduzir a capacidade da memória a longo e a curto prazo, interferindo na capacidade da criança em recordar

conteúdos já aprendidos (Tobias, 1985) e diminuir a atenção a ponto de prejudicar a realização da tarefa (Eliason e Richman, 1988), tendo tendência a produzir confusão e distorções perceptivas, prejudicando a capacidade de relacionar itens (Kaplan e Sadock, 1993).

A inteligência, também caracterizada como um componente cognitivo, pode ser afetada pela ansiedade como nos mostra Proeger e Myrick (1980) e Fierro (1996), apresentando um efeito, às vezes, prejudicial à aprendizagem, principalmente se a mesma estiver estruturada em tarefas complexas. Assim, se for detectada cedo, e, se for dada a assistência necessária aos alunos ansiosos, o número de fracassados na escola pode diminuir, podendo ser superados os problemas de insegurança, desânimo, desesperança e até mesmo de evasão escolar.

É importante explicitar que foram encontrados alguns trabalhos mencionando que as meninas são mais ansiosas do que os meninos, e que as crianças mais velhas tendem a ser mais ansiosas do que as mais novas, e tal discussão pode ser melhor apreciada, quando são avaliados os resultados obtidos, no decorrer deste texto.

Crianças que apresentam ansiedade na escola também podem apresentar outros sintomas como o da irritabilidade, grande autocrítica, alta emocionalidade, grande facilidade para admitir falhas e insegurança, o que pode levar ao fracasso escolar devido à incapacidade de lidar com tal aspecto emocional. Dessa maneira, pode-se entender que entre os vários fatores estudados, referentes ao fracasso escolar, e, mais especificamente às dificuldades de aprendizagem, como os orgânicos e os culturais dentre outros, a ansiedade aparenta ser um fator pertinente quanto à compreensão de sua influência no problema do baixo rendimento escolar, mesmo que ainda sejam confusos os mecanismos responsáveis por essa relação.

Finalmente, a partir dessa reflexão, fica difícil distinguir se tal perturbação emocional é causa ou consequência da incapacidade de integrar leitura e escrita, ficando muito obscuro considerar que os fracassados na escola são incapazes de aprender.

Tendo em vistas essas considerações, foi levantada a seguinte hipótese: *crianças com maiores níveis de ansiedade enquanto traço e estado apresentarão piores níveis de desempenho em leitura e em escrita. Quanto ao gênero, as meninas evidenciarão maiores*

níveis de ansiedade, e no que se refere à idade, as crianças mais velhas serão as mais ansiosas.

Valendo-se dessas hipóteses, objetivou-se estudar como se relacionam o gênero, a idade e os níveis de ansiedade traço (incluindo ou excluindo a mentira) e estado com as dificuldades da escrita e da leitura.

ESCRITA E LEITURA

Presença ou ausência das dificuldades de aprendizagem em leitura e em escrita Ansiedade Estado e Traço (com a inclusão ou exclusão da mentira)

Existem muitas investigações realizadas quanto às dificuldades de aprendizagem em leitura, que englobam os distúrbios perceptivos e os da linguagem, por exemplo; no entanto, não foram encontrados muitos trabalhos relacionados à ansiedade, somente podendo ser entendido que a criança com dificuldades de aprendizagem em leitura pode reagir através de uma produtividade desordenada ou por uma grande apatia. Quanto à escrita, a revisão da literatura também se apresenta escassa, evidenciando que a criança que apresenta dificuldades de aprendizagem na escrita, pode ser influenciada pela ansiedade, porque tal afeto influencia na representação gráfica dos conteúdos através de uma grande confusão mental.

Neste estudo, os dados relativos à ansiedade traço (com a mentira) não apresentaram efeito quanto à dificuldade de aprendizagem em escrita ($p=,475$) e em leitura ($p=,364$). Quando a mentira é excluída, a ausência do efeito também se mantém para escrita ($p=,154$) e leitura ($p=,125$). Dessa forma, a hipótese de que as crianças com maiores dificuldades de aprendizagem em leitura e em escrita apresentariam altos níveis de ansiedade traço não pôde ser confirmada.

No entanto, os resultados obtidos indicaram que, tanto as crianças com maiores dificuldades de aprendizagem em escrita ($p=,000$), quanto as com dificuldades em leitura ($p=,001$) apresentaram maiores níveis de ansiedade estado, comprovando-se, assim, uma relação com o estado de ansiedade.

Na literatura, existem vários trabalhos que assinalam o efeito da variável ansiedade, entre os quais chamamos a atenção para os de Cierkowski (1975), Proeger e Murick (1980), Spielberg (1981), Bryan et al. (1983), Margalit e Zak (1984), Stein e Hoover (1989), Sood (1994), em que a alta ansiedade se relaciona ao baixo desempenho, influenciando a memória no sentido de reduzi-la.

No entanto, existem pesquisas que são contraditórias no que diz respeito aos resultados descritos. Fierro (1996) analisou que os níveis baixos de ansiedade, como também os altos níveis, associam-se a rendimentos pobres, e que somente os graus médios de ansiedade correspondem a um bom desempenho escolar.

Existem outras pesquisas que consideram um outro aspecto diferente, relacionando especificamente o traço e o estado de ansiedade ao desempenho.

No que diz respeito ao traço, não encontramos um consenso quanto aos resultados desta pesquisa quando analisamos alguns estudos como o de Davinson et al. (1962), em que foi demonstrado que as crianças com baixo desempenho foram as que apresentaram um alto nível de ansiedade traço, incluindo também a falta de confiança em si mesmas e a impulsividade. Um outro estudo realizado por Calvo e Eysenck (1998) também indicou que os estudantes com alta ansiedade traço sentem-se exageradamente aflitos, tendo como consequência o baixo desempenho. Em uma pesquisa mais diferenciada de Fisher et al. (1996), constatou-se que os meninos com dificuldades de aprendizagem demonstraram mais alta ansiedade traço e estado do que os meninos sem dificuldades de aprendizagem, e ainda, perceberam que o nível de ansiedade estado foi aumentado no decorrer da sessão de solução de problemas. Pode-se notar que essas pesquisas mostram resultados muito diferenciados dos encontrados no estudo em questão, quando o foco é o traço de ansiedade.

Nesta pesquisa pôde ser percebido que esse aspecto mais estrutural da personalidade, ou seja, o do traço de ansiedade não diferenciou de maneira significativa do baixo e alto rendimentos em leitura e em escrita.

A contradição entre as pesquisas revisadas e a em questão parece-nos ficar mais evidente, quando analisamos os estudos de Pintrich, Anderman, Klobucar (1994) e Newcomer (1995) em que não foram encontradas grandes diferenças entre os estudantes com e sem dificuldades de aprendizagem no que se refere à ansiedade. Quanto ao primeiro estudo citado, os próprios autores explicitaram uma certa estranheza referente aos

resultados. No segundo estudo, foram encontrados altos níveis de depressão nos estudantes com dificuldades de aprendizagem, o que talvez demonstre alguns problemas relacionados aos instrumentos utilizados, pois os itens de ansiedade e de depressão podem se confundir, ou seja, os itens de depressão podem também estar medindo a ansiedade, como se existisse uma certa intersecção afetiva difícil de ser isolada, acabando por envolver várias emoções diferentes (Tomkins, 1972).

Dessa forma, o estado de ansiedade evidenciou ser um aspecto de relevância quanto ao baixo rendimento escolar, merecendo a atenção quanto às suas implicações na realidade escolar, o que será focado nas considerações finais.

Idade e gênero

Ansiedade estado e traço (com a inclusão ou exclusão da mentira)

Essa análise está primeiramente baseada nos resultados significativos existentes nas variáveis gênero e idade de forma independente, encontrando-se, posteriormente, o exame das possíveis interações das variáveis citadas.

No que se refere à escrita, as crianças mais velhas demonstraram ser as mais ansiosas quanto ao estado de ansiedade ($p=,000$). Não houve efeito da variável idade para a leitura ($p=,431$), quando se tem em vista o estado de ansiedade.

As crianças mais velhas demonstraram ser mais ansiosas quanto ao traço de ansiedade, quando a mentira é incluída no que diz respeito à escrita ($p=,000$) e à leitura ($p=,005$). Quando há a exclusão da mentira no traço de ansiedade, o efeito da variável idade permanece significativo tanto para a escrita ($p=,000$), quanto para a leitura ($p=,033$).

Dessa forma, a hipótese de que as crianças mais velhas seriam as mais ansiosas pôde ser comprovada no que se refere à escrita (para a ansiedade estado) e no que diz respeito à escrita e à leitura quanto ao traço de ansiedade, tanto quando a mentira é excluída ou incluída. Nota-se que a hipótese referente à idade, que não foi confirmada, é a que se relaciona com a leitura quanto ao estado de ansiedade.

Quando o efeito da variável gênero é estudada, os resultados indicaram que para a escrita ($p=,657$) e leitura ($p=,887$), não houve o efeito de tal variável quanto ao estado de ansiedade.

Em se tratando do traço de ansiedade (incluindo a mentira), as meninas foram mais ansiosas que os meninos para a escrita ($p = ,027$), não existindo tal efeito para a leitura ($p = ,114$). Quanto ao traço de ansiedade (com a exclusão da mentira), as meninas demonstraram ser mais ansiosas que os meninos no que diz respeito à escrita ($p = ,016$) e à leitura ($p = ,042$).

A hipótese confirmada se relaciona ao traço de ansiedade (com mentira) para a escrita, e ao traço de ansiedade (sem mentira) para a escrita e leitura, pois as meninas foram mais ansiosas do que os meninos. A falta de comprovação da mesma hipótese está ligada ao traço de ansiedade (com mentira) para a leitura e ao estado de ansiedade para a leitura e para a escrita.

É importante mencionar que houve uma interação entre as variáveis gênero, idade e leitura no que se refere ao estado de ansiedade ($p = ,024$). As meninas com maiores dificuldades em leitura e que evidenciaram maiores níveis de ansiedade estado foram as mais velhas, seguidas, em ordem decrescente de nível de estado de ansiedade, pelas meninas mais novas, depois pelos meninos mais novos e, por fim, pelos meninos mais velhos para a presença da dificuldade em leitura. Nota-se que os meninos mais novos foram mais ansiosos quanto ao estado do que os meninos mais velhos, o que não era o esperado na hipótese.

Além disso, de acordo com a mesma interação de variáveis, entre os meninos mais velhos ocorreu um outro resultado não esperado, pois os sem dificuldades em leitura demonstraram ser mais ansiosos do que os com tais dificuldades. A hipótese só poderia ser confirmada se os meninos com mais dificuldades fossem mais ansiosos do que os sem as dificuldades.

A revisão bibliográfica evidenciou alguns trabalhos quanto ao gênero e quanto à idade que corresponderam a determinados resultados encontrados nesta pesquisa. Nos estudos de Wigfield e Eccles (1989) e de Epstein, Culliman e Lloyd (1986 apud Fisher, 1996), as meninas apresentaram maiores níveis de ansiedade do que os meninos, o que pôde ser justificado pelo fato de os meninos terem mais resistências para admitir os sentimentos de ansiedade.

Quanto à idade, as crianças mais velhas tenderam a ser mais ansiosas, quando são avaliados os resultados de Wigfield e Eccles (1989) e de Cantwell e Baker (1991 apud Fisher, 1996); talvez, devido às experiências de fracasso.

No entanto, os resultados quanto à idade e quanto ao gênero demonstraram apresentar uma difícil análise, ainda mais porque não foram encontrados estudos relacionando-os separadamente ao traço (incluindo ou não a mentira) e ao estado de ansiedade.

Considerações finais

A pedagogia sempre se direcionou na busca de uma maior qualidade de ensino. No entanto, são tantas as questões que envolvem a educação que parece existir uma mistura da própria pedagogia com outras ciências. As ligações entre o rendimento escolar e a afetividade são muito estreitas e a psicologia evidencia ser uma ciência que pode auxiliar em determinados problemas do sistema escolar, mais especificamente ao “como ensinar”.

Normalmente, a responsabilidade do problema do fracasso na aprendizagem se limita somente à criança, ou pelo baixo Q.I., ou pela subnutrição e imaturidade, ou até mesmo por problemas emocionais. A escola com seus valores, concepções, preconceitos e métodos não é sequer investigada quanto à sua responsabilidade pelo mesmo problema. No entanto, o problema do fracasso escolar, tão histórico na realidade brasileira traduz, infelizmente, a ineficiência da escola, principalmente na fase de alfabetização das crianças.

A contribuição das variáveis psicológicas, no caso, a ansiedade, para o baixo rendimento, ressalta que a escola não pode ignorar as dificuldades emocionais dos seus alunos. A ansiedade caracteriza-se por conter elementos muito complexos como os de ordem neurofisiológica, emotiva, motivacional e comportamental; mas, mesmo diante de tal complexidade, o professor pode ter maneiras de ajudar o seu aluno a lidar com tal sentimento.

Vários estudos evidenciam que fracassar continuamente influencia de forma negativa a motivação, e a criança começa a acreditar que o esforço não a ajuda de maneira produtiva.

Nesta pesquisa, não há a pretensão de superdimensionar a afetividade na relação ensino-aprendizagem, somente existindo uma tentativa de reflexão quanto à importância do papel do professor no desenvolvimento da criança, sob o ponto de vista do estado emocional de ansiedade de seus alunos, principalmente, porque os resultados referentes ao estado de ansiedade causam um certo desconforto, evidenciando que as dificuldades de aprendizagem em leitura e em escrita parecem estar ligadas a como a criança se sente no ambiente escolar, ou seja, quanto mais forte o estado de ansiedade, maiores problemas na aprendizagem e baixo rendimento.

A perspectiva circunstancial e passageira da ansiedade evidencia, de certa forma, a possibilidade de tal afeto ser trabalhado através de, por exemplo, programas de intervenção que favoreçam para a criança o desenvolvimento de estratégias para enfrentar as situações de ansiedade. Alguns estudos indicam programas que utilizam técnicas de relaxamento e de autocontrole, adaptação das expectativas, estratégias de aprendizagem afetivo-emocionais, redução da preocupação, aprendizagem cooperativa e reavaliação cognitiva. Alguns pesquisadores como Borchert, Horn e Schmidt (1979), Proeger e Myrick (1980), Beaumont (1991), Bakunas (1993), Glanz (1994), Mitchem e Wojtowicz (1994), Menchaca e Ruiz-Escalante (1995) e, também, Kendall e Mindel (1995) tiveram resultados muito favoráveis na aplicação dessas intervenções, diminuindo a ansiedade de crianças e, simultaneamente, atenuando as dificuldades de aprendizagem.

Como nos explicita Coll (1996) e Martinelli (1998), a aplicação coerente dos princípios psicológicos pode ser altamente benéfica para a educação e para o ensino, e a psicologia pode ser uma das maiores aliadas da educação.

Este estudo apresenta limitações, principalmente nos resultados relacionados à idade e ao gênero com a ansiedade traço e estado. Todavia, esse é um campo aberto, sobre o qual pouco se sabe. Concordamos com McLeod (1989) quando afirma que se faz necessária a realização de muitos estudos que possam prover um quadro mais detalhado das respostas afetivas dos estudantes, para que se possa, então, partir em busca de reflexões de natureza teórica, construindo-se modelos mais finos que contemplem um entendimento da aprendizagem em sua dimensão mais ampla.

Desse modo, acreditamos que os dados deste estudo permitiram repensar sobre alguns elementos referentes às dificuldades de aprendizagem e, nesse sentido, precisam ser

mais investigados, ampliados e revisados por outros pesquisadores, porque aprender é algo complexo e pouco conhecido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AJURIAGUERRA, J. de. *Manual de psiquiatria infantil*. Masson do Brasil Ltda, 1980.
- _____. Conclusões. IN : AJURIAGUERRA, J. de et al. *A dislexia em questão: dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- _____. *A escrita infantil: evolução e dificuldades*. PortoAlegre: Artes Médicas, 1988.
- ALMEIDA, S. F. C. de. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. *Temas em Psicologia*, n.1, 1993.
- _____ et al. Concepções e práticas de psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.11, n.2, p.117-134, maio/ agosto, 1995.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Avaliação escolar: além da meritocracia e do fracasso. *Cadernos de Pesquisa*, n.99, p.16-20, novembro, 1996.
- ASSIS, M. B. A. C. Aspectos afetivos do desempenho escolar: alguns processos inconscientes. *Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, n.20, p.35-48, 1990.
- BAETA, A. M. B. Fracasso escolar: mito e realidade. *Idéias*, n.6, p.17-23, 1992.
- BARCA LOZANO, A., PORTO RIOBOO, A. Dificultades de aprendizaje: categorías y clasificación, factores, evaluación y proceso de intervención psicopedagógica. In SANTIUSTE BERMEJO, V., BELTRÁN LLERA, J. A. *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis, 1998.

- BARONE, L. M. C. *Literatura infantil e ansiedade: um estudo de reações ao texto*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, SP, Brasil, 1982.
- _____. Psicanálise sem divã: desejo e aprendizagem da leitura e da escrita. *Jornal de Psicanálise*, v.30, n. 55/56, p.109-123, junho, 1997.
- BAKUNAS, B. Putting the lid on test anxiety. *Learning*, v.22, n.2, p.64-65, september, 1993.
- BEAUMONT, M. Reading between the lines: the child's fear of meaning. *Psychoanalytic Psychotherapy*, v.5, n.3, p.261-270, 1991.
- BENJAMIM, M., Mc KEACHIE, W.J., LIN, Y-J e HOLINGER, D. P. Test anxiety: deficits in information processing. *Journal of Educational Psychology*, n.73, p. 816-824.
- BORCHERT, J., HORN, F., SCHMIDT, M. Reduction of anxiety in pupils with learning difficulties by observational learning. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, v.26, n.4, p.193-198, 1979.
- BORUCHOVITCH, E. A psicologia cognitiva e a metacognição: novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. *Tecologia Educacional*, v.22, (110/111), p.22-28, janeiro/abril, 1993.
- _____.As variáveis psicológicas e o processo de aprendizagem: uma contribuição para a psicologia escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.10, n.1, p.129-139, janeiro/ abril, 1994.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC / SEF, 1997.

- BRYAN, J. H. et al. The relationship between fear of failure and learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, v.16, n.2, p.217-222, 1983.
- BZUNECK, J. A., SILVA, R. O problema da ansiedade nas provas: perspectivas contemporâneas. *Semina*, v.10, n.3, p.195-201, 1989.
- CALVO, M. G. , EYSENCK, M. W. Cognitive bias to internal sources of information in anxiety. *International Journal of Psychology*, v.33, n.4, p.287-289, 1998.
- CARRAHER, T. N., CARRAHER, D. W., SCHLIEMANN, A. D. Na vida, dez; na escola, zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática. *Cadernos de Pesquisa*, n.42, p.79-86, agosto, 1982.
- CARRAHER, T. N., REGO, L. L. B. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. *Cadernos de Pesquisa*, n.39, p.3-10, novembro, 1981.
- _____. Desenvolvimento e alfabetização. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.65, n.149, p.38-55, janeiro/ abril, 1984.
- CARRAHER, T. N., SCHLIEMANN, A. D. Fracasso escolar: uma questão social. *Cadernos de pesquisa*, n.45, p.3-18, maio, 1983.
- _____. *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo: Cortez Editora, 1989.
- CHEMAMA, R. *Dicionário de psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.
- CIERKONKI, Z. Studies of learning difficulties in nervous adolescents in secondary school. *Psychologia Wychowawcza*, v.18, n.5, p.703-713, november/december, 1975.

- COLL, C. Psicologia e educação: aproximação aos objetivos e conteúdos da psicologia da educação. In COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- COLL, C., MIRAS, M. A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem. In COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- COLLARES, C. A. L. Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. *Idéias*, n.6, p.24-28, 1992.
- CORRÊA, M. A. M., COLLARES, C. A. L. O psicólogo escolar de hoje... O fracasso escolar de sempre. *Trajetos*, v.2, n.2, (3), p.79-96, abril, 1995.
- DAVIDSON, H. H. et al. *Characteristics of successful school achievers from a severely deprived environment*. City Univ. of New York, 1962.
- DOCKRELL, J., MCSHANE, J. *Dificultades de aprendizaje en la infancia: un enfoque cognitivo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1997.
- ELIASON, M. J., RICHMAN, L. C. Behavior and attention in LD children. *Learning Disability Quarterly*, v.11, n.4, p.360-369, 1988.
- ELKIND, D. *Crianças e adolescentes – ensaios interpretativos sobre Jean Piaget*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- ESCORIZA NIETO, J. Dificultades en el proceso de composición del discurso escrito. In SANTIUSTE BERMEJO, V., BELTRÁN LLERA, J.A. *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis, 1998.

EYSENCK, H. J. *A model for personality*. Springer-Verlag Berlin Heidelberg New York, 1981.

EYSENCK, H. J., EYSENCK, M. W. *Personalidad y diferencias individuales*. Madrid: Ediciones Pirámide S.A., 1987.

EYSENCK, M. W., KEANE, M. T. *Psicologia cognitiva: um manual introdutório*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FENICHEL, O. *Teoria psicanalítica das neuroses*. Rio de Janeiro: Atheneu, 1997.

FERNÁNDES, A. *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FIERRO, A. Personalidade e aprendizagem no contexto escolar. In COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FISHER, B. et al. The relationship between anxiety and problem-solving skills in children with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, v.29, n.4, p.439-446, july, 1996.

Folha de São Paulo, 05 dez. 1996. Cotidiano, p. 1.

FONSECA, A. C. Escala de ansiedade manifesta para crianças e adolescentes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, n.1, p. 141-155, 1992.

FONSECA, V. da. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

- FREUD, S. *The problem of anxiety*. New York: The Psychoanalytic Quarterly Press Broadway and W. W. Norton & Company, 1936.
- _____. Conferência XXV – A Ansiedade. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, v. 16, 1976.
- _____. *Inibições, sintomas e angústia*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1998.
- GARCÍA SÁNCHEZ, J. N. Historia y concepto de las dificultades de aprendizaje. In SANTIUSTE BERMEJO, V., BELTRÁN LLERA, J. A. *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis, 1998.
- GATTI, B. A. et al. A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso. *Cadernos de pesquisa*, n.38, p.3-13, agosto, 1981.
- GLANZ, J. Effects of stress reduction strategies on reducing test-anxiety among learning-disable students. *Journal of Instructional Psychology*, v.21, n.4, p.313-317, december, 1994.
- GOLSE, B. *O desenvolvimento afetivo e intelectual da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- GONZÁLEZ CABANACH, R., VALLE ARIAS, A. Características afectivo-motivacionais de los estudiantes com dificultades de aprendizaje. In SANTIUSTE BERMEJO, V., BELTRÁN LLERA, J.A. *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis, 1998.
- GROSSI, E. P. Alfabetização em classe popular. *Cadernos de Pesquisa*, n.55, p.85-97, novembro, 1985.

- GUALBERTO, I. C. *Repetência escolar na primeira série do primeiro grau: onde buscar a solução?* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil, 1984.
- HALL, C. A.; LINDZEY, G. e CAMPBELL, J. B. *Teorias da personalidade*. Porto alegre: Artes médicas, 2000.
- IZARD, C. E. Anxiety: a variable combination of interacting fundamental emotions. In: SPIELBERGER, C. D. *Current trends in theory and research*. Academic Press- New York and London, 1972.
- KAPLAN, H. I., SADOCK, B. J. *Compêndio de psiquiatria: ciências comportamentais – psiquiatria clínica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- KENDALL, P. C., MINDEL, S. M. P. Cognitive behavior treatments. *Journal of Abnormal Child Psychology*, v.23, n.1, p.107-124, february, 1995.
- LAURENT, J., LANDAU, S. Condition probabilities in the diagnosis of depressive and anxiety disorders in children. *School Psychology Review*, v.22, n.1, p. 98-114, 1993.
- LAZARUS, R.S., AVERILL, J.R. Emotion and cognition: with special reference to anxiety. In SPIELBERGER, C. D. *Current trends in theory and research*. Academic Press- New York and London, 1972.
- LEITE, S. A. da S. O fracasso escolar no ensino de primeiro grau. *Revista Brasileira de estudos Pedagógicos*, v.69, n.163, p.510-540, setembro/dezembro, 1988.
- MARGALIT, M., ZAK, I. Anxiety and self-concept of learning disable children. *Journal of Learning Disabilities*, v.17, n.9, p.537-539, november, 1984.

MARTINELLI, S. de C. *Aprendizagem de forma e conteúdo em situação de conflito cognitivo*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil, 1998.

MAY, R. *O significado de ansiedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

_____. *O significado de ansiedade: as causas da integração e desintegração da personalidade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

Mc LEOD, D.B. Research on affect in mathematics education: a reconceptualization. In: Mc LEOD, D.B. e ADAMS, V.M. *Affect and mathematical problem solving: a new perspective*. New York: Springer-Verlag, 1989.

MENCHACA, V. D., RUIZ-ESCALANTE, J. A. Instructional Strategies for Migrant Students. 1995.

MITCHEM, S. C., WOJTOWICZ, G. G. *Development, implementation, and evaluation of an environmentally-based anxiety reduction intervention for fourth grade students*. 1994.

MORO, M. L. F. A construção da inteligência e a aprendizagem escolar de crianças de famílias de baixa renda. *Cadernos de Pesquisa*, n.56, p.66-72, fevereiro, 1986.

MOYSÉS, M. A. A. Fracasso escolar: uma questão médica? *Idéias*, n.6, p.29-31, 1992.

MOYSÉS, M. A. A., COLLARES, C. A. L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Caderno CEDES*, n.28, p.31-48, 1992.

NEWCOMER, P. L. et al. Depression and anxiety in children and adolescents with learning disabilities, conduct disorders, and no disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, v.3, n.1, p.27-39, jay, 1995.

NICASIO GARCÍA, J. *Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

NUNES, A. N. de A. Fracasso escolar e desamparo adquirido. *Psicologia: teoria e Pesquisa*, v.6, n.2, p.139-154, 1990.

NÚÑEZ PÉREZ, J. C., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. Intervención sobre los Déficits afectivos y motivacionales en alumnos com dificultades de aprendizaje. In SANTIUSTE BERMEJO, V., BELTRÁN LLERA, J. A. *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Editorial Sintesis, 1998.

OLIVEIRA, G. de C. *Psicomotricidade: um estudo em escolares com dificuldades em leitura e escrita*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil, 1992.

OLIVEIRA, G. C. et al. Configuração cognitiva de crianças com dificuldades de aprendizagem em função de uma avaliação escrita de língua portuguesa. *Proposições*, v.5, n.1,(13), março, 1994.

PAIN, S. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz editor, 1991.

_____. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, n.65, p.72-77, maio, 1988.

PESSOTTI, I. *Ansiedade*. São Paulo: EPU, 1978.

- PHILLIPS, B. N., MARTIN, R. P., MEYERS, J. Interventions in relation to anxiety in school. In SPIELBERGER, C. D. *Currents trends in theory and research*. Academic Press- New York and London, 1972.
- PINTRICH, P. R., ANDERMAN, E. M., KLOBUCAR, C. Intraindividual differences in motivation and cognition in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, v.27, n.6, p.360-370, june/july, 1994.
- PLASS, J. A., HILL, K. T. Children's achievement strategies and test performance: the role of time pressure, evaluation anxiety, and sex. *Developmental Psychology*, v.22, n.1, p.31-36, 1986.
- POPPOVIC, A. M. Enfrentando o fracasso escolar. *Revista da Associação Nacional de Educação*, n.21, 1981.
- PRIETO SÁNCHEZ, M. D. Procesos de razonamiento y dificultades de aprendizaje. In SANTIUSTE BERMEJO, V., BELTRÁN LLERA, J.A. *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis, 1998.
- PRINS, P. J. M., GROOT, M. J. M., HANEWALD, G. J. F. P. Cognition in test-anxious children: the role of on-task and coping cognition reconsidered. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, v.62, n.2, p.104-409, 1994.
- PROEGER, C., MYRICK, R. D. Teaching children to relax. *Research Bulletin*, v.14, n.3, 1980.
- ROCHA, I. *Estudos de ansiedade escolar: avaliação de situações positivas e negativas, ansiedade e nível de realização*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, SP, Brasil, 1976.

- RODRIGUES, M. *Psicologia educacional: uma crônica do desenvolvimento humano*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.
- ROSAMILHA, N. *Psicologia da ansiedade infantil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1971.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E., MARTÍNEZ MARTÍN, J. Las dificultades en el aprendizaje de la lectura. In SANTIUSTE BERMEJO, V., BELTRÁN LLERA, J.A. *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Editorial Sintesis, 1998.
- SARASON, I. G. Experimental approaches to test anxiety: attention and the uses of information. In SPIELBERGER, C. D. *Current trends in theory and research*. Academic Press- New York and London, 1972.
- SISTO, F. F. *Aprendizagem e mudanças cognitivas em crianças*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- SOIFER, R. *Psiquiatria infantil operativa: psicologia evolutiva & psicopatologia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SOOD, P. Personality correlates of learning disabled children. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, v. 20, n.1, p.75-81, january, 1994.
- SPIELBERGER, C. D. Current trends in theory and research on anxiety. In SPIELBERGER, C. D. *Currents trends in theory and research*. Academic Press- New York and London, 1972.
- _____. Anxiety as an emotional state. In SPIELBERGER, C. D. *Currents trends in theory and research*. Academic Press- New York and London, 1972.

- _____. Conceptual and methodological issues in anxiety research. In SPIELBERGER, C. D. *Currents trends in theory and research*. Academic Press- New York and London, 1972.
- _____. *Tensão e ansiedade*. São Paulo: Hasper & Row do Brasil LTDA, 1981.
- _____. *Inventário de ansiedade traço-estado: IDATE-C*. Tradução e adaptação de Ângela M. B. Biaggio. Rio de Janeiro: CEPA, 1983.
- STAMBAK, M., VIAL, M., DIATKINE, R., PLAISANCE, E., BEAUVAIS, J.
Síntese dos trabalhos. IN AJURIAGUERRA, J. de et al. *A dislexia em questão: dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- STEIN, P. A., HOOVER, J. H. Manifest anxiety in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, v.22, n.1, p.66-71, january, 1989.
- TEBEROSKY, A., CARDOSO, B. (Org.). *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. São Paulo: Editora da Universidade estadual de Campinas, 1991.
- TOBIAS, S. Test anxiety: interference, defective skills, and cognitive capacity. Tradução: Evely Boruchovith. *Educational Psychologist*, v.24, n.2, p.159-183, 1985.
- TOMKINS, S. S. Comments on Dr. Izard's paper. In SPIELBERGER, C. D. *Current trends in theory and research*. Academic Press- New York and London, 1972.
- VALLA, V. V. Fracasso escolar e a democratização da escola pública. *Idéias*, n.23, p.15-22, 1994.

WEISS, M. L. L. *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

WEREBE, M. J. G. *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

_____. *30 anos depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Editora Ática, 1994.

WIGFIELD, A., ECCLES, J. S. Test anxiety in elementary and secondary schools students. Tradução: Evely Boruchovitch. *Educational Psychologist*, v.24, n.2, p.159-183, 1989.

YAEGASHI, S. F. R. *O fracasso escolar nas séries iniciais: um estudo com crianças de escolas públicas*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil, 1997.

ANEXOS

Prova de escrita

DITADO 1

Mário gosta de jogar bola com Antonio no campo.

Um dia eles estavam jogando, Antonio caiu e cortou o dedo.

Dona Amparo acudiu logo e colocou mercúrio.

Mas em casa seu pai ficou pensando se ia adiantar ou se seria necessário levar o menino ao médico.

DITADO 2

Dia oito de maio foi aniversário de João.

Ele é um menino levado mas gostam bastante dele.

Seus companheiros fizeram uma festinha. Valter levou cachorro quente, José suco de limão, Márcio balas e Vanda o bolo de mandioca.

A festa foi divertida. Todos comeram e beberam à vontade.

João ficou contente e feliz.

DITADO 3

Certo dia Adão passou na chácara de Cássio para lhe visitar. Eles são velhos amigos. Na chácara que fica perto de Campinas tem cabra, porco, cavalo, galinha, coelho e outros animais.

Cássio tem um burrico engraçado que se chama Jumbo.

Jumbo não é mau e brinca ao lado do pé de mamão.

Adão gostou do passeio e disse que vai voltar.

Prova de leitura*Passeio no sítio*

Num belo dia de sol, Paulo e Valéria foram ao Sítio Boa Ventura.

O sítio tinha um lindo laguinho e um jardim onde eles jogavam e pulavam corda.

Perto do balanço, os dois irmãos acharam um ninho de passarinhos com três filhotes.

Paulo avisou sua irmãzinha:

- Não ponha a mão no ninho! Se a mamãe passarinho sentir cheiro de gente, ela não vai voltar para dar comidinha dos filhotes.

Valéria ficou quietinha, só olhando.