

Aprendizagem na escrita e ansiedade acadêmica: focos relacionais das dificuldades

Daniel Bartholomeu
Afonso Antonio Machado
Luana Luz Bartholomeu
José M. Montiel
António Rui Gomes (1)

Resumo

O termo dificuldades de aprendizagem como um conjunto de transtornos que se manifestam por meio de problemas na escrita, soletração, matemática e dificuldades na leitura, podendo ocorrer com qualquer pessoa com inteligência normal ou superior e em qualquer momento da vida. Foi utilizado como instrumento o *ADAPE – Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita* (SISTO, 2001). Consiste de um ditado composto por 114 palavras, das quais 60 apresentam algum tipo de dificuldade ortográfica prevista em nossa língua. Os dados encontrados apontam para uma relação, de certa forma, indireta entre a ansiedade e erros de escrita, já que a evitação da ansiedade e o medo de avaliações estiveram associados à eles, mesmo não tendo alunos com dificuldades mais graves.

Palavras-chaves: dificuldade de aprendizagem, ansiedade, avaliação.

Learning in writing and academic anxiety: a relational view of difficulties

Abstract

The term learning disabilities as a group of disorders manifested by problems in writing, spelling, math and reading difficulties, and can happen to anyone with normal intelligence or above and at any time of life. This research was used as the instrument ADAPE - Assessment of Learning Difficulties in Writing (SISTO, 2001), which consists of a dictation consisting of

¹ Daniel Bartholomeu é Mestre e doutor pela Universidade São Francisco, bolsista CAPES e docente da Faculdade Anhanguera de Jundiá e do Centro Universitário Salesiano de Americana. É colaborador do Laboratório de Avaliação Psicológica e Educacional (LaBAPE) e do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicologia do Esporte (NEPESPE).

Afonso Antonio Machado é Livre Docente pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Mestre e Doutor em Educação, pela Universidade Estadual de Campinas. Colaborador do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicologia do Esporte (NEPESPE). Atualmente, é docente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP- Rio Claro), onde coordena o Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Psicologia do Esporte. É bolsista PQ- CNPq.

Luana Luz Bartholomeu é discente do curso de Psicologia da Faculdade Anhanguera de Jundiá, membro do Laboratório de Avaliação Psicológica e Educacional (LaBAPE) e do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicologia do Esporte (NEPESPE).

José Maria Montiel é Mestre e Doutor em Avaliação Psicológica pela Universidade São Francisco, docente da Faculdade Anhanguera de Jundiá e membro do Laboratório de Avaliação Psicológica e Educacional (LaBAPE, do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicologia do Esporte (NEPESPE) e do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Psicologia do Esporte, onde inicia seu pós-doutorado).

António Rui Gomes é psicólogo, mestre e doutor pela Universidade do Minho, Braga, Portugal. Investiga a Psicologia Educacional e Desportiva, autor de inúmeros estudos e publicações na área, além de livros tradicionais na Psicologia do Desporto.

114 words, of which 60 have some type of difficulty spelling provided in our language. There was the assessment, from the mistakes made by children tested. The findings point to a relationship in some way, indirectly between anxiety and clerical errors, as the avoidance of anxiety and fear of ratings were associated with them, not even having students with more severe difficulties.

Keywords: learning disabilities, anxiety, evaluation.

Introdução

Por definição, entende-se o termo dificuldades de aprendizagem como um conjunto de transtornos que se manifestam por meio de problemas na escrita, soletração, matemática e dificuldades na leitura, podendo ocorrer com qualquer pessoa com inteligência normal ou superior e em qualquer momento da vida. Essa definição foi inicialmente proposta pelo *National Joint Committee of Learning Disabilities* (NJCLD), em 1988, e tem a aceitação da maior parte dos profissionais da área, muito embora a literatura que concerne a esses aspectos também concorde que existe uma grande dificuldade em se definir as dificuldades de aprendizagem em decorrência da heterogeneidade de sintomas.

Nesses termos, podem existir alunos com problemas situacionais de aprendizagem, ou seja, que as apresentam em certos contextos apenas; ou resultantes muitas vezes de anos de vivência permissiva em casa que se confrontam com a aprendizagem formal da escola; problemas de interação e comunicação; problemas emocionais; problemas de ordem pedagógica; e problemas múltiplos, combinando mais de um destes citados. Nesse ponto, as dificuldades de aprendizagem diferem-se dos distúrbios de aprendizagem, já que este último pressupõe problemas de ordem neurológica, com déficits físicos, sensoriais, emocionais e intelectuais, enquanto as dificuldades de aprendizagem, podem ocorrer em crianças que não apresentam quaisquer destes problemas, mas que, em alguma época da vida, apresentaram algum tipo de atraso nas aquisições acadêmicas (DROWET, 2001; SISTO, 2001).

Vale ressaltar que em qualquer época da vida as pessoas podem manifestar dificuldades de aprendizagem, podendo ocorrer problemas momentâneos e em áreas específicas. Esses problemas só adquirem caráter de dificuldade de aprendizagem conforme sua persistência ao longo da experiência escolar, tornando-se processos automatizados, o que os complica ainda mais. Uma das maneiras mais usuais de se avaliar tais dificuldades consiste em considerar o rendimento ou fracasso escolar dos alunos, o que aumenta a chance de

incorrer em erros de diagnóstico, já que podem haver crianças com bom desempenho mas com dificuldades em áreas específicas que estejam sendo superadas a duras penas e passem desapercibidas, enquanto outras podem simplesmente não estudarem por preguiça ou desinteresse e serem classificadas como apresentando problemas de aprendizagem (SISTO, 2001).

Dentre as manifestações de dificuldades de aprendizagem, este estudo se detém aos problemas de escrita. Escrever supõe tomada de decisões acerca do que vai ser escrito e como, ou quais letras devem ser empregadas. Embora os fonemas constituam a unidade básica da linguagem que apresentem significado, não são as únicas, já que alguns grupos fonéticos estão sujeitos a regras de pronúncia não previsíveis pelas regras de conversão fonema-grafema. Nesse sentido, crianças que iniciam o processo de alfabetização podem apresentar problemas que, de fato, são normais considerando tais arbitrariedades que nossa língua dispõe. Tais dificuldades podem ocorrer em diferentes fases do processo, como converter sons em letras, e /ou combinar sons com seus desenhos para escrever palavras (SISTO, 2001; CRUZ, 1999).

Segundo Cruz (1999), em seu trabalho, são apresentados alguns aspectos essenciais na determinação da escrita. O primeiro é o processo construtivo que implica elaboração, interpretação e construção do significado. A necessidade da pessoa agir de forma ativa para aprender a tarefa é o segundo processo e envolve estratégias cognitivas e metacognitivas a serem utilizadas na solução de problemas. Outro aspecto é o desejo de escrever ou o processo afetivo que implica estabilidade emocional e interesse pela aprendizagem. Dessa maneira, os fatores afetivo-motivacionais teriam relação com o rendimento do aluno.

Dessa perspectiva, a aprendizagem da escrita seria dependente de fatores atrelados à adaptação afetiva e à personalidade da criança, podendo-se mencionar o gosto pela escola e relações com pais e professores. Pode-se conceber que possíveis alterações afetivo-emocionais estariam no cerne de tais problemas de aprendizagem (AJURIAGUERRA & GRAJAN, 1995; WEISS, 1992).

Assim, embora a absorção dos conhecimentos pelo aluno esteja subordinada à maneira como foram transmitidos, ou à dosagem da quantidade de informação, entre outros, a cobrança exagerada desta aprendizagem pode passar a gerar ansiedade no aluno, que por sua vez desorganiza sua conduta por não suportar este estado. Podem ocorrer ainda situações nas quais os objetos de conhecimento ultrapassam as capacidades do aluno, produzindo um tipo

de “ansiedade confusional” na qual os objetos passam a serem confundidos uns com os outros (WEISS, 1992).

Esses problemas experienciados pelas crianças são, na maioria das vezes, vivenciados como situação de fracasso, pois, por não conseguirem obter êxito nas demandas escolares, passam a perceberem-se como menos hábeis que os colegas e começam a ter um sentimento de incompetência e frustração, produzindo comportamentos desadaptados o que pode causar o abandono da escola. Além disso, existem outras causas que podem produzir ansiedade na escola como feedbacks negativos por parte dos professores, expectativas não realistas por parte dos alunos, bem como dos pais relativas ao desempenho da criança, comparação social, sistema de avaliação rígido e intimidador. Todos esses fatores, aliados a outros do aluno podem alterar se desempenho (SISTO, 2001; WEISS, 1992; TOPAZEWSKI, 2000; WIGFIELD e ECCLES, 1989; SOGUNRO, 1998).

O surgimento da ansiedade pode estar ainda associado à capacidade da criança de interpretar não só o seu desempenho, como também de estabelecer comparações do próprio rendimento com a atuação de outras crianças, sobretudo em situações avaliativas. Nesse sentido, ocorre uma experiência repetida de insucessos acompanhadas de um sentimento de inferioridade, frustração e incompetência frente à turma, produzindo ainda mais dificuldades e podendo culminar no fracasso escolar (BORUCHOVITCH e COSTA, 2001; TOPAZEWSKI, 2000; WEISS 1992; SISTO, 2001).

A ansiedade apresenta-se como uma sensação altamente desagradável acompanhada de reações corporais como sudorese, cefaléia, necessidade de evacuar súbita, entre outras, que serve como um alerta para informar sobre um perigo eminente afim de que a pessoa tome medidas para lidar com esta ameaça que pode variar desde danos corporais, até possível punição ou frustração de necessidades sociais ou corporais. Ressalta-se que as experiências de ansiedade possuem dois componentes: a consciência de sensações fisiológicas, acompanhado do fato de se estar nervoso (KAPLAN & SADOCK, 1993).

Inúmeros autores forneceram diferentes definições de ansiedade com base em inúmeras perspectivas. Nesse estudo, a concepção de ansiedade adotada é do Manual de Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) e da Classificação Internacional de Doenças (CID-10). Estes Manuais mencionam sintomas como *inquietação, sensação de estar com os nervos à flor da pele, fadigabilidade, dificuldade de concentração, irritabilidade, tensão muscular, perturbação do sono, sudorese, palpitações, tonturas, desconforto*

epigástrico, medos preocupação que causam sofrimento e prejuízo em algumas áreas importantes da vida do indivíduo (Organização Mundial de Saúde, 1993).

Essas manifestações em contextos com situações ameaçadoras são consideradas normais, sendo considerada patológica quando é uma resposta inadequada a certo estímulo, em virtude de sua intensidade e duração. A ansiedade normal seria aquela que nos acompanha ao longo do desenvolvimento e das experiências novas a fim de formar uma identidade, sendo, nesta perspectiva, um sinal de vitalidade e servindo para despertar e motivar o organismo adquirindo assim, caráter de sobrevivência. Ressalta-se que a ansiedade de forma geral impele a realização de determinadas ações visando à remoção da ameaça. Dessa forma, não é necessariamente prejudicial ao bom desempenho escolar, já que um certo nível de ansiedade pode beneficiar a aprendizagem, dependendo do grau que se apresenta (BORUCHOVITCH e COSTA, 2001; KAPLAN & SADOCK, 1993; BRAGHIROLI, BISI, RIZZON, & NICOLETTO, 1990).

A ansiedade dentro do contexto escolar recebeu maior atenção dos pesquisadores a partir da década de 1950. Ao fazer uma relação entre ansiedade e desempenho da criança da pré-escola, jardim de infância e da primeira série, Grossman (1969) encontrou que a ansiedade interferiu na aprendizagem apenas dos alunos da 1ª série.

Um modelo que relaciona a aprendizagem com a ansiedade foi elaborado por Tobias (1985). O autor esclarece que o estado da ansiedade teria um efeito indireto no aprendizado. Em outros termos, afetaria os processos cognitivos que regula a aprendizagem. Nesse modelo, esse processo de instrução divide-se em três partes, *input*, processamento e *output*, sendo que a interferência pode ocorrer em qualquer desses. Uma explicação proposta é que, em decorrência da avaliação, a aprendizagem não seria demonstrada, embora tivesse ocorrido. Questiona-se ainda que a ansiedade afete a capacidade do aluno de recordar conteúdos aprendidos. Wigfield e Eccles (1989) sugeriram que alunos ansiosos apresentam também hábitos de estudo inadequados e estratégias deficientes na realização de provas escolares, justificando seu mal desempenho.

Nesse contexto, algumas pesquisas investigaram as relações entre a ansiedade e os problemas de aprendizagem. Dentre elas, Sarason (1972), analisou a ansiedade relativa à avaliações, definindo-a como tendência para emissão de respostas irrelevantes e exageradas à tarefa quando da percepção de uma ameaça real ou implícita, nesse caso de não obter um resultado favorável na avaliação. O autor evidenciou que indivíduos com alta ansiedade

nessas circunstâncias voltam sua atenção para o fato de que sua performance está sendo avaliada e para o medo do fracasso, produzindo preocupações que não os permitem concentrar em estímulos relevantes.

Num trabalho interessante sobre os efeitos negativos da ansiedade sobre a performance do vestibular, Coes (1991) aplicou a Escala de Reações a Teste em alunos de dois grupos, um com experiência prévia no vestibular e outro sem experiência. Verificou-se diferenças significativas entre a ansiedade e performance dos grupos. Os com mais experiência demonstraram mais ansiedade do que o outro grupo, embora estivessem academicamente melhor preparados para o exame, dado fornecido pelos simulados. Esse último foi preditor de desempenho no vestibular oficial entre os sujeitos com experiência prévia.

Em outra pesquisa, Costa (2000) procurou relacionar o uso de estratégias de aprendizagem com o nível de ansiedade de alunos do ensino fundamental. Os resultados indicam que muitos alunos brasileiros não sabem utilizar estratégias de aprendizagem apropriadas. Demonstrou ainda que o uso de algumas estratégias de aprendizagem relaciona-se com o nível de ansiedade do aluno favorecendo ou interferindo negativamente de acordo com a diversidade de estratégias de aprendizagem.

No trabalho de Cierkowski (1975) com adolescentes, identificou-se que sujeitos com alta ansiedade tendiam a apresentar baixo desempenho na escola, recordando-se pouco dos conteúdos, com percepção deficitária das tarefas, bem como com mais conflitos com amigos e professores. Também Manzolli (1975) estudando os efeitos da ansiedade alta e baixa e da instrução oral e escrita sobre o condicionamento verbal em crianças de escola e hospital, concluiu que a ansiedade, instrução e ambiente não foram significativos em relação ao condicionamento verbal, mas os meninos obtiveram melhores resultados nesse aspecto que as meninas.

Por sua vez, Tennuson e Woolly (1971 citado por Eysenck, 1981) denotaram maior estado de ansiedade em pessoas envolvidas em situação de solução de tarefas complexas em comparação com pessoas envolvidas em tarefas mais fáceis. Da mesma forma, Spielberger (1972) encontrou que a aprendizagem de tarefas mais difíceis aumentou a ansiedade, principalmente nos estágios iniciais da aprendizagem. Yaegashi (1997) conclui ainda que o rendimento acadêmico de crianças que iniciam o processo de escolarização é afetado pelo estado emocional das mesmas, sendo que a ansiedade pode constituir um problema emocional

importante, principalmente no caso da aprendizagem da escrita pelo fato de produzir uma confusão mental que influenciaria a representação gráfica de um determinado conteúdo.

Uma pesquisa com alunos entre sete e nove anos com diferentes níveis de habilidade mental relacionando ansiedade e desempenho acadêmico foi levado à cabo por Forrai (1965). Os dados apresentados evidenciaram que crianças com alta habilidade mental obtinham, de modo geral, bom desempenho escolar e baixa ansiedade, enquanto outras com a mesma habilidade mental mas com níveis de ansiedade mais elevados tiveram pior desempenho. Por sua vez, alunos com habilidade mental média e alta ansiedade apresentavam boa performance escolar e alunos com habilidade baixa foram mais ansiosos e com desempenho pobre na escola.

Já Borchert, Horn e Schmidt (1979) realizaram uma investigação com crianças com dificuldades de aprendizagem que foram divididas em grupos de alta e baixa ansiedade. Os resultados apontaram para diferenças significativas com menos problemas de aprendizagem no grupo de baixa ansiedade. Assim, muitos estudantes que tem um desempenho escolar inferior ao esperado apresentam uma excessiva ansiedade, sendo que esta pode afetar a inteligência, tendo efeito negativo na aprendizagem, principalmente nas complexas. A ansiedade estaria ainda ligada à dependência, hostilidade, agressividade e déficits na relação com os professores, sendo que o treino do relaxamento poderia constituir uma alternativa para a redução da ansiedade de estudantes, podendo estar inserido nas escolas (Proeger & Myrick, 1980).

Kaplan (1970) realizou um estudo procurando mostrar ao professor que devem compreender o tipo de ansiedade que os alunos sentem para poderem ajudá-los em seu desempenho, produzindo maior autoconfiança. Em consonância, a pesquisa de Nickel e Schluter (1970) identificou que o nível de exigência do professor altera a ansiedade do aluno, sendo que os mais rígidos produzem as crianças mais ansiosas. Mulroy (1968) observou relações entre a ansiedade e performance em leitura e escrita em crianças de escolas primárias com diferentes níveis sociais por meio da Escala de Inteligência Infantil, teste de leitura silenciosa, Teste de Raciocínio Mecânico, Escala de Ansiedade de Teste e de Ansiedade geral. Os resultados indicaram que, independentemente de sexo, idade ou *status* social, a ansiedade prejudicou o desempenho nos demais instrumentos.

Analisando as relações entre medidas de realização, desempenho em aritmética e leitura e ansiedade, Cox (1964) utilizou crianças de quarta e quinta séries. Os dados obtidos

apontaram para uma correlação negativa entre ansiedade e aritmética e positiva entre conduta de realização e leitura. Wigfield e Meece (1988) investigaram as crenças, atitudes e valores das crianças com relação à matemática, sendo que os resultados apontam para a evidência de dois componentes da ansiedade com relação a essa área do conhecimento: um componente de reações afetivas negativas e outro componente cognitivo. Desta forma, o componente afetivo da ansiedade em matemática foi mais forte e negativo do que os componentes de preocupação com as habilidades de percepção e performance em matemática. Ressalta-se que nas meninas essa reação afetiva negativa foi mais forte que nos meninos.

Estudando a atitude em relação à matemática e ansiedade, Rosamilha (1971) utilizou a Escala de Ansiedade Manifesta – Forma Infantil e Escala de atitude em relação à matemática. A análise feita possibilitou confirmar a hipótese de que correlação negativa entre essas variáveis, indicando que mais ansiedade é indicativa de uma atitude mais negativa quanto à matemática. Por sua vez, Bryan e colaboradores (1983), empregaram a Escala de Ansiedade para Crianças e a Escala de Mentiras em crianças com problemas de aprendizagem e evidenciaram que essas crianças eram mais ansiosas. Margalit e Zak (1984) também identificaram alta ansiedade e baixo conceito de si em crianças com problemas de aprendizagem. Em outro estudo, Lucey e Reay (2000) procuraram verificar, por meio da Escala de Ansiedade para Crianças (Test Anxiety Scale for Children) e da escala de mentira para crianças (Lie Scale for Children), a relação entre “medo de falhar” e dificuldades de aprendizagem em 60 crianças das quais metade foram definidas pelas suas escolas como com dificuldades de aprendizagem. Os resultados apontam que essas crianças possuíam índices de ansiedade maiores que as outras além do que as pontuações de ansiedade foram significativamente relacionadas para os escores de aquisição da leitura e matemática.

O desempenho é mais afetado negativamente pelo componente de preocupação, do que pela emotividade conforme sugerem Morris, Davis e Hutchings (1981). De acordo com Dembo (1994), este efeito da preocupação em detrimento da emotividade no desempenho ocorre na medida em que os sintomas da emotividade tendem a diminuir ao início do exame, enquanto as preocupações permanecem até depois do término do mesmo (BORUCHOVITCH e COSTA, 2001).

Do ponto de vista psicofisiológico, Beidel (1988), analisaram, a partir de técnicas de auto-relato e entrevistas clínicas, as respostas autonômicas de crianças ansiosas e não ansiosas quando solicitadas em duas tarefas avaliativas sociais. Os resultados demonstram que crianças

ansiosas têm uma taxa de batimentos cardíaco significativamente maior que as crianças não ansiosas. Desta forma, estas crianças devem ter esse tipo de resposta em situações sociais avaliativas quaisquer já que existiu uma similaridade entre as taxas de batimento cardíaco nas duas situações.

No que concerne aos problemas no desenvolvimento da linguagem escrita, Kaplan e Sadock (1993) identificaram nessas crianças características como relutância em frequentar a escola e fazer deveres de casa e desinteresse pelo trabalho escolar. Esses alunos ficam frustrados e irritados pelos sentimentos de inadequação e fracasso acadêmico. Assim, o prognóstico depende não somente da idade ou série, mas os problemas emocionais das crianças.

Embora a literatura sobre problemas de aprendizagem e ansiedade seja bastante extensa e aponte sempre na direção de uma associação entre essas variáveis, em relação à aprendizagem da linguagem escrita, poucos trabalhos foram identificados. Neste sentido, o presente trabalho pretendeu verificar o efeito da ansiedade no âmbito escolar nas dificuldades de aprendizagem na escrita.

Método

Participantes

Participaram da pesquisa 24 alunos da segunda série do ensino fundamental de uma escola particular do interior de São Paulo, sendo 58,3% do gênero masculino e 41,7% do gênero feminino. As idades variaram de oito a nove anos com média de 8 anos (desvio padrão = 0,50).

Instrumentos e Critérios de Avaliação

1 - *ADAPE – Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (Sisto, 2001)*. Consiste de um ditado composto por 114 palavras, das quais 60 apresentam algum tipo de dificuldade ortográfica prevista em nossa língua. Realizou-se a avaliação a partir dos erros apresentados pela criança, sendo feita a tabulação dos dados por palavras, considerando-as como unidades. Os erros ortográficos considerados foram: ausência de letras; ausência ou uso indevido de acentos e letras maiúsculas ou minúsculas indevidas. Cada erro recebeu o valor 1 e o acerto zero. Dessa maneira, a soma dos erros forneceu a pontuação que cada criança obteve e a máxima pontuação a que poderia ser alcançada seria 114.

A validade desse instrumento foi desenvolvida por Sisto (2001). O autor, primeiramente, procurou diferenciar crianças alfabetizadas e em processo de alfabetização. Nesse estudo, o autor questionou as professoras quais crianças seriam classificadas como alfabetizadas e quais não e efetuou-se a aplicação do ADAPE. As crianças foram ainda separadas em razão das séries e do nível de alfabetização. Pode-se observar que o percentual de erros por palavras diferencia os grupos nitidamente, sendo que as crianças-critério (classificadas como bem alfabetizadas pelas professoras) erraram menos em cada palavra em particular, as de segunda série um pouco mais e as de primeira mais ainda. Verificou-se ainda uma semelhança de classificação do nível de alfabetização das crianças pelo instrumento e pelas professoras. A precisão do ADAPE foi tomada pelo método de Spearman-Brown para as crianças-critério, de primeira e segunda séries e no geral e os índices foram 0,87; 0,97; 0,97; 0,97 respectivamente, apresentando coeficientes similares pelos métodos de Guttman e Alfa

2 – *Escala de Ansiedade* (Oliveira, 2001). Essa escala é constituída de 38 questões relacionadas à ansiedade no contexto escolar. Na correção, atribuiu-se dois pontos (2) para as respostas sempre, um ponto (1) para as respostas às vezes e zero (0) ponto para as respostas nunca. Nas frases 3, 9, 18, 24 e 28 esses valores são invertidos, ou seja o “sempre” passa a valer 0, o “às vezes” 1 e o “nunca” 2. Para se obter os fatores somou-se os valores das respostas dos sujeitos de cada item pertencente aos fatores 1, 2, 3 e 4. Nesse sentido, o fator 1 corresponde ao medo genérico e é composto por 19 questões, possuindo, assim uma máxima pontuação de 38; o fator 2 diz respeito a compensação da ansiedade e é composto por 8 itens com pontuação máxima de 16; o fator 3 informa sobre evitação da ansiedade, possuindo 5 itens positivos e outros 3 negativos, e a maior pontuação a ser alcançada é 4; por fim, o fator 4 concerne ao medo de situações avaliativas e é composto por 6 questões, logo a pontuação máxima possível é 12. A soma dos itens dos fatores 1, 3 e 4 indica a ansiedade, sendo a pontuação máxima de 64.

Os estudos psicométricos foram feitos por Oliveira (2001). Primeiramente, a autora investigou a estrutura fatorial da escala, evidenciando uma solução de quatro fatores que explicaram 37,93% de variância, sendo que o fator 1 explicou 18,92% de variância; o fator 2, 8,22%; o terceiro, 7,69%; e finalmente, o quarto fator explicou 7,02% de variância. Os índices de precisão por Alfa de Cronbach foram de 0,88 para o fator 1; 0,66 para o segundo; 0,68 no terceiro fator; o fator 4 apresentou 0,69 e a escala geral 0,84, sendo encontrados coeficientes

similares pelos métodos de Spearman-Brown e Guttman. Utilizado como evidência de unidimensionalidade da escala, os índices de correlação item-total foram todos acima de 0,3, padrão indicado como mínimo para se aceitar um item.

Procedimentos

A aplicação dos instrumentos foi coletiva e realizada na sala de aula durante o período normal de atividades. Participaram da pesquisa somente os alunos cujos pais autorizaram pela assinatura do Termo de Consentimento. A sala de aula foi dividida em duas partes, e enquanto a uma delas era aplicado o ADAPE, à outra foi aplicada a Escala de Ansiedade. Após finalizada essa aplicação, inverteu-se as turmas. Assim, a classe que anteriormente havia respondido ao ADAPE, respondeu à Escala de Ansiedade e vice-versa. Foi ainda fornecido às crianças uma folha de papel sulfite A4 para que escrevessem os ditados, sendo explicado que seria efetuado um ditado de um texto, que as palavras seriam lidas uma a uma e não seriam repetidas, sendo ainda orientados para que escrevessem todas as palavras. Deu-se ainda a cada criança uma folha de respostas da Escala de Ansiedade. As questões desse instrumento foram lidas pelos avaliadores sendo que os alunos deveriam escolher uma das respostas e assinalar um “X” na folha de respostas.

Resultados

As estatísticas das medidas de ansiedade e do ADAPE encontram-se na Tabela 1. As médias dessas avaliações foram baixas, indicando que as crianças da amostra em questão apresentaram um bom desempenho na escrita e baixa ansiedade.

Tabela 1 - Estatísticas das medidas de ansiedade e da pontuação do ADAPE (N=24).

	Média	Desvio padrão	Valor mínimo	Valor máximo
Total de erros na escrita	18,9583	10,77226	7,00	53,00
Ansiedade	15,9167	5,50033	4,00	24,00
Medo Genérico	10,4583	4,37363	3,00	19,00
Compensação da Ansiedade	12,5833	1,01795	11,00	15,00
Evitação da Ansiedade	-0,4167	1,71735	-3,00	3,00
Medo de situações avaliativas	5,8750	2,09165	1,00	9,00

Vale ressaltar que apenas a variável Compensação da Ansiedade apresentou médias mais altas, considerando o ponto médio da escala desse fator, sugerindo mais capacidade de resistir à situação de ansiedade, com elementos de preocupação e sentimentos de rejeição por parte das crianças. No que concerne aos outros fatores que compõem a ansiedade, evidenciou-se médias baixas em relação as suas respectivas escalas, embora as pontuações máximas obtidas indicaram que houve sujeitos que concentraram bastante medo genérico e medo de situações avaliativas, bem como evitação da ansiedade. Outro aspecto que deve ser destacado é que apenas um sujeito apresentou dificuldades de aprendizagem na escrita leve, sendo que o restante dos alunos foram classificados [conforme a classificação fornecida por Sisto, (2001) para a segunda série] como sem indícios de dificuldades de aprendizagem.

Investigou-se até que ponto as dimensões da escala de ansiedade teriam um efeito sobre o total de erros na escrita obtidos no ditado. Para isso, utilizou-se a análise de regressão linear com método forward. Esse método insere as variáveis preditoras de acordo com a variância única que cada uma apresenta com a variável predita. São incluídos preditores no modelo um por vez conforme atingem o critério de entrada. A cada passo são analisadas as correlações entre os resíduos da variável independente (erros na escrita) depois de ajustado essa primeira variável, com o resíduo da variável candidata dependente a partir da previsão dela pelas demais dependentes. Uma vez na equação, elas permanecem. Essa análise selecionou como preditores as dimensões Evitação e Medo de situações avaliativas

O modelo explicou 48% da variância do total de erros na escrita (R^2 squared), tendo sido observada uma ANOVA significativa do mesmo [$F(2,23)=25,963, p < 0,001$]. O sumário do modelo encontra-se na Tabela 1.

Tabela 1. Sumário do modelo de regressão linear com metodo forward ($N=23$).

Modelo	R	Eta ao quadrado	Eta ao quadrado ajustado	Erro Padrão da Estimativa
1	,705 ^a	,497	,474	7,81416
2	,844 ^b	,712	,685	6,04962

a. Preditores: (Constante), medo de situações avaliativas

Modelo	R	Eta ao quadrado	Eta ao quadrado ajustado	Erro Padrão da Estimativa
1	,705 ^a	,497	,474	7,81416
2	,844 ^b	,712	,685	6,04962

a. Preditores: (Constante), medo de situações avaliativas

b. Preditores: (Constante), medo de situações avaliativas, evitação da ansiedade

c. Variável Dependente: total de palavras erradas

Vale destacar que as variáveis não aparentam possuir colinearidade, uma vez que os índices de colinearidade (Tolerância e VIF) encontraram-se em patamares adequados. A Tabela 2 apresenta os coeficientes obtidos por meio da regressão e diagnóstico de colinearidade.

Tabela 2. Coeficientes da regressão linear

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes Padronizados		Estatísticas de Colinearidade		
	B	Erro Padrão	Beta	t	Sig.	Tolerância	VIF
2 (Constante)	10,739	1,754		6,123	,000		
medo de situações avaliativas	4,576	,817	,659	5,599	,000	,990	1,010
evitação da ansiedade	2,459	,621	,466	3,963	,001	,990	1,010

a. Variável dependente: total de palavras erradas

Diagnóstico de Colinearidade^a

Modelo	Dimensão Eigenvalue	Condition Index	Proporção de Variância	
			(Constante)	medo de situações avaliativas / evitação da ansiedade

1	1	1,481	1,000	,26	,26	
	2	,519	1,690	,74	,74	
2	1	2,032	1,000	,09	,10	,10
	2	,647	1,772	,04	,84	,20
	3	,321	2,515	,87	,07	,70

a. Variável dependente: total de palavras erradas

Pode-se observar que as variáveis contribuíram significativamente para o modelo, sendo que a o fator medo de situações avaliativas foi o que teve maior peso na previsão do total de erros na escrita, o que foi observado por meio da comparação entre a magnitude dos coeficientes Beta. Foi possível observar que o aumento de um ponto (um erro na escrita) é acompanhado por um aumento de 0,66 no escore da dimensão medo de situações avaliativas e cerca de 0,47 no fator estratégias de evitação de ansiedade. A Tabela 2 também traz a informação sobre multicolinearidade entre as variáveis preditoras que são obtidas dos índices estatísticos de Tolerância e VIF, o primeiro quanto mais próximo de 1,00 melhor e o segundo não pode ser muito elevado. Como pode ser notado, os dados obtidos nessa regressão estão ajustados não denotando multicolinearidade. Isso é confirmado pelo fato de nenhum Condition Index ter sido maior que 15.

Discussão e Considerações Finais

Tendo como referencial a pouca literatura que se dispõe a respeito da temática, pode-se apontar que em geral a ansiedade é mais frequentemente associada a crianças que não apresentam desempenhos escolares satisfatórios. Ressalta-se que as experiências de fracassos continuadas tendem a aumentar a ansiedade infantil (BORUCHOVITCH e COSTA, 2001; LUCEY e REAY, 2000; GROSSMAN, 1969; SARASON, 1972; CIERKONSKI, 1975; FORRAI, 1965; BORCHERT, HORN & SCHMIDT, 1979). Tais fatos não puderam ser observados diretamente neste estudo já que não ocorreram crianças com níveis demasiadamente alterados de ansiedade bem como com maiores problemas na aquisição da linguagem escrita. Entretanto, algumas considerações devem ser feitas quanto aos resultados encontrados.

Um dado interessante a se notar foi que as crianças que utilizam estratégias de evitação de ansiedade e que apresentam medo de situações avaliativas tenderam a apresentar incrementos nos erros na escrita. A evitação da ansiedade foi definida por Oliveira (2001) como capacidade de evitar a situação de ansiedade, sendo que, suas frases foram construídas com base nos sintomas de preocupação e sentimentos de rejeição do CID-10 e DSM-IV. Assim, quanto maior evitação à ansiedade, menos acertos na escrita as crianças tenderam a apresentar. Alguns autores como Proeger e Myrick (1980) e Costa (2000) mencionaram a necessidade do uso de estratégias adequadas no manejo da ansiedade, ressaltando que poderiam melhorar a aprendizagem de alunos. Todavia, aparentemente, esse tipo de estratégia não apresenta eficácia na redução de erros de escrita, podendo ser sugerido que talvez algumas estratégias sejam mais úteis para cada tipo específico de dificuldade de aprendizagem.

No estudo de Proeger e Myrick (1980) os autores sugeriram que estratégias como relaxamento poderia ser uma alternativa na redução da ansiedade de estudantes e possibilitariam uma redução dos problemas de aprendizagem dos alunos. Já Costa (2000) destacou o papel das estratégias de aprendizagem, atacando o problema em ordem inversa, ressaltando que o uso adequado dessas poderia favorecer o aprendizado e diminuir a ansiedade de crianças no processo de escolarização.

Ao contrário do que se encontrou na literatura sobre ansiedade e problemas de aprendizagem, não foram identificadas associações entre os erros de escrita e ansiedade (GROSSMAN, 1969; SARASON, 1972; CIERKONSKI, 1975; FORRAI, 1965; BORCHERT, HORN & SCHMIDT, 1979). No entanto, dois aspectos devem ser considerados. O primeiro deles foi que o medo de situações avaliativas tendeu a aumentar os erros na escrita, sugerindo que, possivelmente, essa seja uma variável que afete o desempenho das crianças e estratégias que trabalhem com a redução de ansiedade nessas circunstâncias podem ser efetivas na melhora do desempenho das crianças. Isso pode ser mais bem investigado em estudos futuros. Há que se considerar ainda que não houveram crianças com dificuldades de aprendizagem mais grave segundo a classificação de Sisto (2001) para alunos de segunda série. De fato, apenas uma evidenciou nível leve de problemas de escrita. Esse fato restringiu a análise dos dados, e, com efeito, a discussão dos mesmos. Em suma, os dados encontrados apontam para uma relação, de certa forma, indireta entre a ansiedade e erros de escrita, já que a evitação da ansiedade e o medo de avaliações estiveram associados a eles,

mesmo não tendo alunos com dificuldades mais graves. Considerando esse fato, pode-se sugerir que outras pesquisas investiguem crianças com maiores problemas de aprendizagem em relação à ansiedade, que estudem em instituições públicas também, já que as crianças em questão são provenientes de uma escola particular.

REFERÊNCIAS

- AJURIAGUERRA, Juan. & GRAJAN, Alexsander. *Manual de Psicopatologia*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas. 1995.
- BEIDEL, Debora. C. Psychophysiological assessment of anxious emotional states in children. *Journal of Abnormal Psychology*, 97, 80-82. 1988.
- BORCHERT, John.; HORN, Fernand.; & SCHMIDT, Michel. Reduction of anxiety in pupils with learning difficulties by observational learning. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 26(4), 193-198. 1979.
- BORUCHOVITCH, Evely., & COSTA, Elis.R. O impacto da ansiedade no rendimento escolar e na motivação de alunos. Em BORUCHOVITCH, Evely. & BZUNECK, Aloisio. (Orgs). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 134-147). Petrópolis: Vozes. 2001.
- BRAGHIROLI, Elisabeth. M., BISI, G. P., RIZZON, L. A. & NICOLETTO U. *Psicologia Geral*. Porto Alegre: Editora Vozes. 1990.
- BRYAN, John.H. et alli. The relationship between fear of failure and learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 16(2), 217-222. 1983.
- CIERKONSKI, Zierkowitch. Studies of learning difficulties in nervous adolescents in secondary school. *Psychologia Wychowawcza*, 18(5), 703-713. 1975.
- COES, Michael.C.R. Ansiedade: uma avaliação quantitativa de seus efeitos negativos sobre o desempenho no vestibular. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7(2), 137-147. 1991.
- COSTA, Elis.R. *As estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental*. Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2000.
- COX, F.N. Anxiety and School. *Diary of Educational Research*, 35(3), 909-915. 1964.
- CRUZ, Vitor. *Dificuldades de aprendizagem: fundamentos*. Portugal: Porto editora. 1999.
- DEMBO, Mary. H. *Applying Educational Psychology*. New York: Long-man Publishing Group, 5 ed. 1994.
- DROWET, Ricardo. C. R. *Distúrbios de Aprendizagem*. São Paulo: Ática. 2001.
- EYSENCK, Hans.J. *A model for personality*. Springer-Verlag Berlim, Heidelberg, New York. 1981.

- FORRAI, Benjmin.E. Suergetes hatasa az iskolai teljesitmenyre kueloenboezo mertekben rongo 7-9 eseteben de tanulok. *Journal Magyar-Pszichologiai-Szemle*, 22(1-2), 53-69. 1965.
- GROSSMAN, Bryan. A study to determine the relationship between anxiety and learning in Young children. *ERIC ED 043926*. 1969.
- KAPLAN, B.L. Anxiety: one close-up in the class. *Journal Elementary School Diary* 71, 70-77. 1970.
- KAPLAN, H.I., & Sadock, B.J. *Compêndio de Psiquiatria: Ciências Comportamentais – Psiquiatria Clínica*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 1993.
- LUCEY, Helen.; & REAY, Diane. Identities in Transition: Anxiety and Excitement in the Move to Secondary School. *Oxford Review of Education*, 26, 191-205. 2000.
- MANZOLLI, M.C. Efeitos da ansiedade na instrução oral ou escrita no condicionamento verbal de crianças de um hospital e de uma escola. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, 27(4), 30-39. 1975.
- MARGALIT, M. & ZAK, I. Anxiety and self-concept of learning disable children. *Journal of Learning Disabilities*, 17(9), 537-539. 1984.
- MORRIS, L.W., DAVIS, M.A., & HUTCHINGS, C.H. Cognitive and emotional components of anxiety Literature review and a revised worry emotionality scale. *Journal of Education Psychology*, 73, 541-555. 1981.
- MULROY, I. Anxiety and success scholar. *Journal Psychology Document*, 2(1), 32-33. 1968.
- OLIVEIRA, Sandra.M.S.S. *Estudo exploratório para uma escala de ansiedade escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade São Francisco. Bragança Paulista. 2001.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE *CID-10 – classificação de transtornos mentais e de comportamento: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre, Artes Médicas. 1993
- PROEGER, C.; & MYRICK, R.D. Teaching children to relax. *Research Bulletin*, 14(3), 176-185. 1980.
- ROSAMILHA, N. *Psicologia da ansiedade infantil*. São Paulo: EDUSP. 1971.
- SARASON, I.G. Experimental approaches to test anxiety: attention and the uses of information. Em SPIELBERGER, C.D. *Current trends in theory and research*. Academic Press, New York. 1972.
- SISTO, Fermino. F. Dificuldades na aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação (ADAPE). Em Fermino. F. SISTO; Evely. BORUCHOVITCH; Lucila. D. T. FINI; Roseli. P.

- BRENELLI & Selma. C. MARTINELLI (Orgs.). *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico* (pp. 190-213). Petrópolis: Editora Vozes. 2001.
- SOGUNRO, O.A. Impact of evaluation anxiety on adult learning. *Journal of Research and Development in Education*, 31, 2, 109-120. 1998.
- SPIELBERGER, Charles.D. Anxiety as an emotional state. In SPIELBERGER, Charles.D. *Anxiety and behavior*. Academic Press, New York. 1972.
- TOBIAS, Samuel. Test anxiety: interference, defective skills, and cognitive capacity. *Educational Psychologist*, 24(2), 159-183. 1985.
- TOPAZEWSKI, Adriana. *Aprendizado e suas desabilidades: Como lidar?* São Paulo: Casa do Psicólogo. 2000.
- WEISS, Mark.L.L. O uso lúdico no diagnóstico psicopedagógico. Em *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1992.
- WIGFIELD, Alan., & ECCLES, John.S. Test anxiety in elementary and secondary school students. *Educational Psychologist*, 24, 2, 159-183. 1989.
- WIGFIELD, Alan., & MEECE, Judith. L. Math anxiety in elementary and secondary school students. *Journal of Educational Psychology*, 80, 210-216. 1988.
- 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, São Paulo. 1997.