



À ansiedade no contexto escolar e sua influência na aquisição da escrita

Resumo

Este estudo objetivou identificar se a ansiedade no âmbito escolar interfere na aquisição da escrita. Foram estudadas 24 crianças de segunda série do ensino fundamental, de uma escola particular, por meio da Escala de Ansiedade, Avaliação das Dificuldades de Aprendizagem na Escrita. Os resultados obtidos por meio da prova de correlação de Spearman, verificou-se uma correlação negativa entre as estratégias de compensação da ansiedade e os erros em escrita. Não foram encontradas diferenças referentes a gênero. Todavia, as crianças de 8 anos diferiram das de 9 em relação a ansiedade e medo genérico. Sugerem-se novos estudos com amostras maiores.

Palavras-chave: Ansiedade. Dificuldades de aprendizagem. Escrita.

Abstract

Anxiety in school and its influence on writing achievement

The study aims to identify whether anxiety plays a role in writing achievement. Twenty-four second-grade students from a private elementary school were submitted to the Escala de Ansiedade and Avaliação das Dificuldades de Aprendizagem na Escrita. Among the results obtained by the Spearman correlation test, significant negative correlation between anxiety compensation strategies and the wrong words were verified. No sex differences were observed. Nevertheless eight-year-old kids differed from nine-year-old concerning anxiety and generic fear. Other studies based on larger samples are suggested.

Key words: Anxiety. Learning disabilities. Writing.

¹ Psicólogo. Mestre em Psicologia pela Universidade São Francisco. Professor da Faculdade Politécnica de Jundiá e do Centro Universitário Salesiano de Americana. E-mail: d_bartholomeu@yahoo.com.br

² Psicóloga. Doutora em Educação pela Unicamp. Professora da Universidade São Francisco, campus Itatiba-SP

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 existem obstáculos para se definir 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 desses citados. Assim, as dificuldades de aprendizagem diferem dos distúrbios de aprendizagem, já que este último pressupõe problemas de ordem neurológica, com déficits físicos, sensoriais, emocionais e intelectuais, enquanto aquelas, podem ocorrer em crianças que não apresentam quaisquer desses 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 o fracasso escolar dos alunos, procedimento que aumenta a chance de se incorrer em erros de diagnóstico, já que pode haver crianças com bom desempenho mas com dificuldades em áreas específicas que estejam sendo superadas a duras penas e passem despercebidas, enquanto outras podem simplesmente não estudar por preguiça ou desinteresse e ser classificadas como apresentando problemas de aprendizagem (SISTO, 2001).

Entre as manifestações de dificuldade 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 apresenta significado, não são os únicos, 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. Essas dificuldades podem ocorrer em diferentes fases do processo, como converter sons em letras e/ou combinar sons com desenhos para escrever palavras (SISTO, 2001; CRUZ, 1999).

Cruz (1999) apresenta 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 a relação com pais e professores. Pode-se conceber que possíveis alterações afetivo-emocionais estariam no cerne desses 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 dessa aprendizagem pode passar a gerar ansiedade no aluno, que, por sua vez, desorganiza sua conduta por não agüentar esse estado. Podem ocorrer ainda situações nas quais os objetos de conhecimento ultrapassam a capacidade do aluno, produzindo um tipo de "ansiedade confusional" na qual os objetos passam a ser 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 perceber-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 outros fatores 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 específicos do aluno, podem alterar seu desempenho (SISTO, 2001; WEISS, 1992; TOPAZEWSKI, 2000; WIGFIELD; ECCLES, 1989; SOGUNRO, 1998).

O surgimento da ansiedade pode estar ainda associado à capacidade da criança de interpretar não só 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 acompanhada de um sentimento de inferioridade, frustração e incompetência diante da turma, produzindo ainda mais dificuldades e podendo culminar no fracasso escolar (BORUCHOVITCH; 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 alertam sobre um perigo iminente, a fim de que a pessoa tome medidas para lidar com a 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, acompanhada do fato de se estar nervoso (KAPLAN; SADOCK, 1993).

Vários autores forneceram diferentes definições de ansiedade com base em inúmeras perspectivas. Neste 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). Esses 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, preocupações que cau-

sam sofrimento e prejuízo em algumas áreas importantes da vida do indivíduo (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 1993).

Essas manifestações em contextos ameaçadores são normais, sendo consideradas patológicas quando representam 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. Nessa perspectiva, é um sinal de vitalidade e serve para despertar e motivar o organismo e adquirindo, assim, caráter de sobrevivência. Ressalta-se que a ansiedade, de forma geral, impele as pessoas, à 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 em que se apresenta (BORUCHOVITCH; COSTA, 2001; KAPLAN; SADOCK, 1993; et al., 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) concluiu que a ansiedade interfere na aprendizagem apenas dos alunos da primeira 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 regulam a aprendizagem. Nesse modelo, processo de instrução divide-se em três partes: *input*, processamento e *output*, sendo que a interferência pode ocorrer em qualquer destes. 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, alguns pesquisadores investigaram as relações entre a ansiedade e problemas de aprendizagem. Analisando a ansiedade a avaliações Sarason (1972), definia como tendência para emissão de respostas irrelevantes 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 lhes permitem concentrar em estímulos relevantes.

Num trabalho acerca dos efeitos negativos da ansiedade sobre a *performance* no vestibular, Coes (1991) aplicou a Escala de Reações a Teste a alunos de dois grupos, um com experiência prévia no vestibular e outro sem experiência. Verificaram-se diferenças significativas entre 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. Estes últimos foram preditores de desempenho no vestibular oficial entre os sujeitos com experiência prévia.

Noutra 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. Demonstram 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 dessas estratégias.

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 Manzoli (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 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 Wooly (1971 citados por Eysenck, 1981) observaram maior ansiedade em pessoas quando da solução de tarefas complexas em comparação com as mais fáceis. Da mesma forma, Spielberger (1972) encontrou que a aprendizagem de tarefas mais difíceis aumenta a ansiedade, principalmente nos estágios iniciais da aprendizagem. Yae-

gashi (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 7 e 9 anos com diferentes níveis de habilidade mental, relacionando ansiedade e desempenho escolar, foi levada a cabo por Forrai (1965). Os dados apresentados evidenciaram que crianças com alta habilidade mental apresentaram, 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 obtinham boa *performance* escolar e alunos com habilidade baixa mostraram-se mais ansiosos e tiveram um desempenho pobre na escola.

Já Borchert, Horn e Schmidt (1979) realizaram uma investigação com crianças com dificuldades de aprendizagem divididas em grupos de alta e baixa ansiedade. Os resultados mostraram diferenças significativas com menos problemas de aprendizagem no grupo de baixa ansiedade. Assim, muitos estudantes que têm desempenho escolar inferior ao esperado apresentam excessiva ansiedade, sendo que esta pode afetar a inteligência, com efeito negativo na aprendizagem, principalmente nas complexas. A ansiedade estaria ainda ligada a dependência, hostilidade, agressividade e déficits na relação com os professores. Proeger e Myrick (1980) sugerem a inclusão nas escolas de treinos de relaxamento como alternativa para a redução da ansiedade de estudantes.

Kaplan (1970) realizou um estudo procurando mostrar que o professor deve compreender o tipo de ansiedade que os alunos sentem para poder 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 crianças mais ansiosas.

Mulroy (1968) observou relações entre 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 fazem referência a 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 a matemática, sendo que os resultados revelam dois componentes da ansiedade com relação a essa área do conhecimento: um componente de reações afetivas negativas e outro componente cognitivo. Dessa 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 a matemática e ansiedade, Rosamilha (1971) valeu-se da Escala de Ansiedade Manifesta – Forma Infantil e Escala de Atitude em Relação a Matemática. A análise feita possibilitou confirmar a hipótese de correlação negativa entre essas variáveis, mostrando que maior ansiedade indica atitude mais negativa quanto a matemática.

Por seu turno, Bryan et al. (1983), utilizando a Escala de Ansiedade para Crianças e a Escala de Mentiras em crianças com problemas de aprendizagem, 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, através 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 ansiedade a avaliações e dificuldades de aprendizagem em 60 crianças das quais metade foi definida por 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 relatadas 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), esse efeito da preocupação em detrimento da emotividade no desempenho ocorre porque os sintomas da emotividade tendem a diminuir quando do início do exame, enquanto as preocupações permanecem até depois do término do mesmo (BORUCHOVITCH; COSTA, 2001).

Do ponto de vista psicofisiológico, Beidel (1988) analisou, através 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 cardíacos significativamente maior que as crianças não ansiosas. Dessa forma, essas 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 a 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 dos 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. Nesse sentido, o presente trabalho pretende relacionar ansiedade no âmbito escolar com 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 sexo masculino e 41,7% do sexo feminino. As idades eram de 8 e 9 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. Procedeu-se à avaliação dos erros apresentados pela criança, e à tabulação dos dados por palavras, considerando-as como unidades. Os erros ortográficos levados em conta 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 que poderia ser alcançada seria 114.

A validade desse instrumento foi tomada por Sisto (2001). O autor, primeiramente, procurou diferenciar crianças alfabetizadas e em processo de alfabetização. Nesse estudo, o autor questionou com 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. Observou-se que o percentual do total de erros por palavras diferenciou os grupos nitidamente: as crianças-critério (classificadas como bem alfabetizadas pelas professoras) erraram menos em comparação com as de segunda e primeira séries, sendo que esta última obteve o pior desempenho. Verificou-se ainda uma semelhança de classificação do nível de alfabetização das crianças pelo instrumento e pelas professoras. A precisão do ADAPE foi tomada pelos métodos de Guttman e Alfa, apresentando coeficientes similares (após a correção dos coeficientes pela fórmula de profecia Spearman-Brown). Seus coeficientes foram 0,87; 0,97; 0,97; 0,97 para as crianças-critério, as de primeira e as de segunda série e para a amostra completa (independentemente da série), respectivamente.

2 - *Escala de Ansiedade* (OLIVEIRA, 2001). Essa escala é constituída de 38 questões relacionadas à ansiedade no contexto escolar. Na correção, atribuíram-se dois pontos para as respostas sempre, um ponto para as respostas às vezes e zero 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 obterem os fatores, somaram-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 à 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. Utilizados 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. O índice de correlação item-total é uma medida de precisão por consistência interna (ANASTASI; URBINA, 2000). Obtém-se correlacionando a pontuação de cada item em uma mesma escala com seu total proveniente da soma dos mesmos. Seus valores devem ser superiores a 0,3 (GUILFOR; FRUCHTER, 1978).

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 era aplicada a Escala de Ansiedade. Finalizada a aplicação, inverteram-se as turmas. Assim, a classe que anteriormente havia respondido ao ADAPE respondeu à Escala de Ansiedade e vice-versa. Foi ainda fornecida às crianças uma folha de papel sulfite A4 para escreverem os ditados. Explicou-se que seria efetuado ditado de um texto, que as palavras seriam lidas uma a uma e não seriam repetidas e que os alunos teriam de escrever todas as palavras. Deu-se ainda a cada criança uma folha de respostas da Escala de Ansiedade. As questões desse ins-

trumento foram lidas pelos avaliadores, sendo que as crianças deveriam escolher uma das respostas e assinalar um X na folha.

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

Há que se notar 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. No que concerne aos outros fatores que compõem a ansiedade, evidenciaram-se médias baixas em relação as suas respectivas escalas (considerando o ponto médio das mesmas), embora as pontuações máximas obtidas indiquem que houve sujeitos com bastante medo genérico e medo de situações avaliativas, bem como que se utilizaram de meios de 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 foi classificado, conforme a classificação fornecida por Sisto (2001) para a segunda série, como sem indícios de dificuldades de aprendizagem.

Para estudar a relação entre sexo e as medidas realizadas, utilizou-se a prova de Mann Whitney, com nível de significância de 0,05, e seus resultados encontram-se na Tabela 2. Por estes dados pode-se observar que nenhu-

ma das pontuações apresentou diferenças significativas para sexo.

Tabela 2 - Estatísticas por gênero das pontuações do ADAPE e de ansiedade (N = 24)

	Gênero	Média	Desvio padrão	U	p
Total de erros na escrita	Masculino	20,6429	12,54289	58,500	0,500
	Feminino	16,6000	7,66232		
Ansiedade	Masculino	15,9286	4,63207	66,000	0,814
	Feminino	15,9000	6,80604		
Medo genérico	Masculino	9,6429	4,04983	56,500	0,428
	Feminino	11,6000	4,76562		
Compensação da ansiedade	Masculino	12,3571	0,84190	51,500	0,256
	Feminino	12,9000	1,19722		
Evitação da ansiedade	Masculino	-0,2143	1,92867	60,500	0,562
	Feminino	-0,7000	1,41814		
Medo de situações avaliativas	Masculino	6,5000	1,99036	42,000	0,098
	Feminino	5,0000	2,00000		

Procurou-se ainda verificar se as medidas dos instrumentos em questão diferenciavam-se em razão da idade dos sujeitos, utilizando-se a prova de Mann Whitney, com nível de significância de 0,05. Seus resultados encontram-se na Tabela 3. Por esses dados, verifica-se que apenas a ansiedade apresentou diferenças significativas para as idades.

Tabela 3 – Estatísticas por idade das pontuações de ansiedade e do ADAPE (N = 24)

	IDADE	N	Média	Desvio Padrão	U	p
Total de erros por palavras	8	14	18,7857	8,5771	61,000	0,598
	9	10	19,2000	13,7905		
Ansiedade	8	14	13,8571	5,3039	33,000	0,030
	9	10	18,8000	4,5656		
Medo genérico	8	14	9,0000	3,9223	38,500	0,064
	9	10	12,5000	4,3269		
Compensação da ansiedade	8	14	12,7143	1,1387	58,500	0,480
	9	10	12,4000	0,8433		
Medo de situações avaliativas	8	14	5,3571	2,2398	63,000	0,669
	9	10	6,6000	1,7127		
Evitação da ansiedade	8	14	-0,5000	1,6984	47,000	0,174
	9	10	-0,3000	1,8288		

As crianças de 9 anos forneceram médias mais altas, sugerindo uma tendência de tais sujeitos a serem mais ansiosos em comparação com os de 8 anos. Vale ressaltar que as médias dos sujeitos de 9 anos foram mais altas em quase todas as escalas estudadas, com exceção da pontuação em compensação da ansie-

dade, embora as diferenças não tenham sido significativas nessas situações.

Considerando que não houve diferença significativa em nenhuma das variáveis em questão em relação ao sexo e sim por idade, optou-se por correlacionar o total de erros por palavra com as medidas de ansiedade separadamente pelas idades e no geral, estabelecendo o nível de significância de 0,05. Desse modo, os valores de *r* e *p* fornecidos pela prova de correlação de pontos de Spearman encontram-se na Tabela 4.

Tabela 4 – Coeficientes de correlação de Spearman (*r_s*) e níveis de significância (*p*) para as medidas de ansiedade e o total de erros por palavra (*N* = 24)

Medidas de ansiedade		Medo genérico	Compensação da ansiedade	Evitação da ansiedade	Medo de situações avaliativas	
Total de erros por palavra	Ansiedade					
Geral						
Total de erros por palavra	<i>r_s</i>	0,172	0,126	-0,435	0,134	0,001
	<i>p</i>	0,42	0,55	0,03	0,53	0,99
8 anos						
Total de erros por palavra	<i>r_s</i>	0,218	0,096	-0,580	0,397	0,086
	<i>p</i>	0,454	0,744	0,030	0,159	0,771
9 anos						
Total de erros por palavra	<i>r_s</i>	0,234	0,239	-0,256	-0,093	-0,037
	<i>p</i>	0,515	0,506	0,476	0,799	0,920

Por esses dados, observou-se que apenas a medida de compensação da ansiedade apresentou correlação negativa e significativa com o total de erros por palavras no geral e aos 8 anos, coeficiente não obtido no grupo de crianças de 9 anos. Em outros termos, essa tendência indica que as crianças que compensam sua ansiedade tendem a cometer menos erros na escrita aos 8 anos, mas não aos 9 anos.

Discussão e considerações finais

De acordo com a pouca literatura de que se dispõe a respeito da temática, em geral a ansiedade é mais frequentemente associada a crianças que não apresentam desempenhos escolares satisfatórios. Ressalta-se que as experiências de fracasso continuadas tendem a aumentar a ansiedade infantil (BORUCHOVITCH; COSTA, 2001; LUCEY; REAY, 2000; GROSSMAN, 1969; SARASON, 1972; CIERKONSKI, 1975; FORRAI, 1965; BORCHERT; HORN; SCHMIDT, 1979). Tais fatos não puderam ser ob-

servados 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 compensam a ansiedade apresentaram menos erros na escrita em detrimento de seus pares no geral e aos 8 anos, não sendo evidenciada essa associação em crianças de 9 anos. A compensação da ansiedade foi definida por Oliveira (2001) como capacidade de resistir 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 resistência à ansiedade, mais acertos na escrita as crianças de 8 anos 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.

No estudo de Proeger e Myrick (1980), os autores sugeriram que estratégias como relaxamento poderiam 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 destas 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 erros de escrita e ansiedade (GROSSMAN, 1969; SARASON, 1972; CIERKONSKI, 1975; FORRAI, 1965; BORCHERT; HORN; SCHMIDT, 1979). No entanto, deve-se destacar que não houve 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, inversa entre ansiedade e erros de escrita, já que quanto menos compensação da ansiedade, mais problemas essas crianças tenderam a apresentar, 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 a ansiedade, incluindo as que estudem em instituições públicas, já que as crianças em questão são provenientes de uma escola particular.

É interessante destacar ainda que essa única relação encontrada não ocorreu em crianças de 9 anos. Esse dado convida a novas pesquisas, já que essas crianças não estão com a idade correspondente à sua série e apresentaram mais ansiedade do que os seus companheiros de sala de 8 anos, sendo um aspecto a ser tratado mais detidamente.

Ao lado disso, uma breve análise das médias encontradas ao se separar o sexo permitiu observar que nenhuma das variáveis apresentou diferenças significativas para os grupos de meninos e meninas. Todavia, os meninos apresentaram médias maiores de erros na escrita, bem como evitação da ansiedade e medo de situações avaliativas. Por outro lado, as meninas apresentaram mais medo genérico, compensação da ansiedade, justificando, dessa forma, a correlação negativa significativa encontrada entre essa variável e os erros na escrita, já que as meninas apresentaram menos erros dessa natureza. Vale destacar que tais fatos observados podem ser atribuídos ao acaso do ponto de vista estatístico, no entanto, com amostras maiores, é possível que tais diferenças entre sexo se configurem melhor, podendo ser agudizadas.

Ainda no que se refere à idade, observou-se que todas as variáveis tiveram maior incidência nas crianças mais velhas, com exceção das estratégias de compensação da ansiedade. Assim, a única variável cuja presença poderia melhorar o aprendizado da linguagem escrita, conforme evidenciado posteriormente, está mais baixa nessas crianças, consistindo em algo que pode também ser melhor investigado em estudos posteriores com mais sujeitos, uma vez que nenhuma dessas diferenças nas médias foi significativa, sendo interessante verificar se essas diferenças se mantêm ou não.

Referências bibliográficas

- AJURIAGUERRA, J.; GRAJAN, A. *Manual de psicopatologia*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995.
- ANASTASI, A.; URBINA, S. *Testagem psicológica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- BEIDEL, D. C. Psychophysiological assessment of anxious emotional states in children. *Journal of Abnormal Psychology*, n. 97, p. 80-82, 1988.
- BORCHERT, J.; HORN, F.; SCHMIDT, M. Reduction of anxiety in pupils with learning difficulties by observational learning. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, n. 26, v. 4, p. 193-198, 1979.
- BORUCHOVITCH, E.; COSTA, E. R. O impacto da ansiedade no rendimento escolar e na motivação de alunos. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, A. (Orgs). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 134-147
- BRAGHIROLI, E. et al. *Psicologia geral*. Porto Alegre: Vozes, 1990.
- BRYAN, J. H. et al. The relationship between fear of failure and learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, n. 16, v. 2, p. 217-222, 1983.
- CIERKONSKI, Z. Studies of learning difficulties in nervous adolescents in secondary school. *Psychologia Wychowawcza*, n. 18, v. 5, p. 703-713, 1975.
- COES, M. C. R. Ansiedade: uma avaliação quantitativa de seus efeitos negativos sobre o desempenho no vestibular. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, n. 7, v. 2, p. 137-147, 1991.
- COSTA, E. 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*, n. 35, v. 3, p. 909-915, 1964.
- CRUZ, V. *Dificuldades de aprendizagem: fundamentos*. Portugal: Porto Editorial, 1999.
- DEMBO, M. H. *Applying Educational Psychology*. New York: Long-man Publishing Group, 1994.
- DROWET, R. C. R. *Distúrbios de aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2001.
- EYSENCK, H. J. *A model for personality*. Springer-Verlag Berlim, Heidelberg, New York, 1981.
- FORRAI, B. E. Suergetes hatasa az iskolai teljesitmenyre kueloenboezo mertekben rongo 7-9 eseteben de tanulok. *Journal Magyar-Pszichologiai-Szemle*, n. 22, v. 1-2, p. 53-69, 1965.
- GROSSMAN, B. A study to determine the relationship between anxiety and learning in young children. *ERIC ED 043926*, 1969.
- GUILFORD, J. P.; FRUCHTER, B. *Fundamental satatisc in Psychology and Education*. New York: McGraw-Hill, 1978.
- KAPLAN, B. L. Anxiety: one close-up in the

- class. *Journal Elementary School Diary* n. 71, p. 70-77, 1970.
- KAPLAN, H. I.; SADOCK, B. J. *Compêndio de psiquiatria: ciências comportamentais – psiquiatria clínica*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.
- LUCEY, H.; REAY, D. Identities in transition: anxiety and excitement in the move to secondary school. *Oxford Review of Education*, n. 26, p. 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*, n. 27, v. 4, p. 30-39, 1975.
- MARGALIT, M.; ZAK, I. Anxiety and self-concept of learning disable children. *Journal of Learning Disabilities*, n. 17, v. 9, p. 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*, n. 73, p. 541-555, 1981.
- MULROY, I. Anxiety and success scholar. *Journal Psychology Document*, n. 2, v. 1, p. 32-33, 1968.
- OLIVEIRA, S. 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*, n. 14, v. 3, p. 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. In: SPIELBERGER, C. D. *Current trends in theory and research*. New York: Academic Press, 1972.
- SISTO, F. F. Dificuldades na aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação (ADAPE). In: SISTO, F. F. et al. (Orgs.). *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 190-230.
- SOGUNRO, O. A. Impact of evaluation anxiety on adult learning. *Journal of Research and Development in Education*, n. 31, v. 2, p. 109-120, 1998.
- SPIELBERGER, C. D. Anxiety as an emotional state. In: SPIELBERGER, C. D. *Anxiety and behavior*. New York: Academic Press, 1972.
- TOBIAS, S. Test anxiety: interference, defective skills, and cognitive capacity. *Educational Psychologist*, n. 24, v. 2, p. 159-183, 1985.
- TOPAZEWSKI, A. *Aprendizado e suas habilidades: como lidar?*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- WEISS, M. L. L. O uso lúdico no diagnóstico psicopedagógico. In: *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- WIGFIELD, A.; ECCLES, J. S. Test anxiety in elementary and secondary school students. *Educational Psychologist*, n. 24, v. 2, p. 159-183, 1989.
- WIGFIELD, A.; MEECE, J. L. Math anxiety in elementary and secondary school students. *Journal of Educational Psychology*, n. 80, p. 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.