

ANSIEDADE EM CONTEXTO ESCOLAR

CÉLIA RIBEIRO

INTRODUÇÃO

É quase impossível falar de rendimento escolar sem nos referirmos aos testes, exames, avaliações e, concomitantemente, à ansiedade típica que emerge nessas situações.

Ao longo dos tempos, esta temática tem sido abordada de diferentes maneiras. Inicialmente, predominava uma abordagem mecanicista, tendo como base o princípio de que o nível de ansiedade corresponderia à activação fisiológica ou emocional. A partir de diversas investigações que se foram realizando, este princípio foi-se modificando, dando lugar a diferentes interpretações nas quais sobressaem as de natureza cognitiva. O interesse recai nos efeitos da ansiedade nos testes, bem como nas formas de actuação para superar ou reduzir as consequências negativas que esta pode originar (Pereira, 1991).

Nos anos 40 e 50, a ansiedade foi o foco de muitas investigações dentro da psicologia educacional. Após um período de «latência», assiste-se nos finais dos anos 60 e início dos anos 70 ao renascer do interesse sobre esta temática ¹.

ESCLARECIMENTO DA NOÇÃO DE ANSIEDADE

As definições de ansiedade que habitualmente se encontram nos dicionários ou manuais de psicologia variam de acordo com o quadro teórico utilizado pelos seus autores. Mas, de um modo geral, referem-se, implícita ou explicitamente, a um sentimento de inquietação que pode traduzir-se em manifestações de ordem fisiológica (por exemplo,

¹ Já em 1966, Spielberger (*in* Tobias, 1979) referiu que mais de 20% dos estudantes que foram caracterizados como altamente ansiosos deixaram a escola devido ao insucesso escolar, enquanto apenas 6% com baixa ansiedade o fizeram por tais razões.

aceleração do ritmo cardíaco, suor), de ordem motora (por exemplo, agitação, hiperactividade, movimentos precipitados) e de ordem cognitiva (por exemplo, atenção e vigilância redobrada a determinados aspectos do meio, pensamentos acerca de possíveis “desgraças”). Estas manifestações podem andar associadas a acontecimentos ou situações de natureza passageira (ansiedade-estado) ou constituir uma maneira estável e permanente de reagir (ansiedade-traço)². A sua intensidade pode variar, segundo os casos, de níveis praticamente imperceptíveis a níveis extremamente elevados, capazes de perturbarem profundamente o funcionamento do sujeito (Fonseca, 1992)³.

A investigação levada a cabo por Seymour Sarason & George Mandler (Mandler & S. Sarason, 1952, 1953; S. Sarason & Mandler, 1952, *in* Spielberger *et al.*, 1979) na Universidade de Yale no início dos anos 50 é geralmente considerada como o trabalho pioneiro sobre a ansiedade nos testes. Estes investigadores conduziram uma série de estudos, que demonstraram que a ansiedade leva a um declínio na *performance* em situações de avaliação e possibilitaram o desenvolvimento da primeira medida de diferenças da ansiedade nos testes — *Test Anxiety Questionnaire* (TAQ). De acordo com investigadores como Sarason (1960, *in* Spielberger *et al.*, 1979) e Spielberger (v.g., Spielberger, Gonzalez, & Fletcher, 1979), a ansiedade nos testes, como um estado afectivo, é uma situação específica caracterizada por sentimentos de tensão e apreensão, inquietação auto-centrada e activação do sistema nervoso autónomo.

Apesar da importância destes estudos para o entendimento da ansiedade, é de referir que importantes trabalhos sobre o *stress/ansiedade* os precederam. Alexander Luria (1932, *in* Spielberger *et al.*, 1979), o notável fisiólogo russo, conduziu uma

² Segundo Rotter (1975), enquanto a ansiedade-traço pode ser entendida como uma tendência comportamental adquirida que predispõe o sujeito a perceber as situações como ameaçadoras e a reagir a estas com reacções típicas do estado de ansiedade; a ansiedade-estado caracteriza-se pela presença de sentimentos subjectivos conscientemente percebidos, de apreensão e tensão, acompanhados ou associados à activação ou estimulação do sistema nervoso autónomo.

³ Em Psicologia, a ansiedade é valorizada como uma emoção, ou como um impulso, ou, mesmo, como uma resposta emocional. Daí que seja interpretada, por um lado, como força desencadeadora de alguns comportamentos, como resposta emocional a estímulos ou impulso desagregador de comportamento adequado e, por outro, como uma simples emoção, ou ainda como um traço específico que caracterizariam a personalidade (Vaz Serra, 1980).

importante investigação na avaliação do *stress* e foi talvez o primeiro investigador a chamar a atenção para as manifestações das diferenças individuais da ansiedade nos testes. Luria designou de *instáveis*, os alunos que manifestavam uma rapidez descoordenada e distúrbios motores e que se tornavam excitados e desorganizados antes e durante as avaliações e em *estáveis*, os alunos que permaneciam relativamente calmos e demonstravam uma rapidez bem coordenada e reacções motoras adequadas. Ao comparar os *instáveis* com os *estáveis*, o referido autor concluiu que as avaliações escolares evocam reacções emocionais intensas nos estudantes *instáveis*, para os quais esta situação parece produzir um *stress incontrolável*.

Assim, durante muitos anos, uma ansiedade elevada nos testes foi considerada uma reacção comportamental ao *stress* originário do meio. As forças geradoras de ansiedade foram pensadas estar fora do controlo do aluno, pouca atenção foi dada ao papel mediatizador dos seus próprios processos de pensamento. Nas concepções mais recentes, considera-se que são as percepções ou avaliações dos acontecimentos que provocam o *stress*. Os alunos que se preocupam com o seu sucesso na escola, especialmente sobre a melhor maneira de fazer os testes, voltam normalmente a sua atenção para o interior e centram-se na autocrítica, em sentimentos de incompetência e expectativas de fracasso, a atenção é desviada da aprendizagem e estudo e centrada em si próprios como alunos inadaptados. Este declínio da atenção para com o estudo e tarefas escolares produz muitas vezes um efeito em espiral onde as realizações pobres confirmam os medos e intensificam a ansiedade (Weinstein & Mayer, 1986)⁴.

O medo do fracasso (tendência frequentemente antagónica à da motivação para o sucesso), que tem lugar quando o sujeito se confronta com situações concretas de realização, também suscita ansiedade, podendo exercer um efeito *debilitante* ou *estimulante* sobre as realizações. A *ansiedade debilitante* traduz-se por comportamentos de evitamento (por exemplo, inibição, fuga) mais patentes em situações que têm um carácter relativamente novo, complexo ou pouco estruturado, mas que se revestem de uma certa

⁴ Segundo Tobias (1985), a interferência causada pela ansiedade nos testes tem sido explicada por variações no modo como os alunos partilham a sua atenção, ou seja, é suposto que os que manifestam uma ansiedade elevada dividam a sua atenção entre os requisitos da tarefa e os interesses pessoais relacionados principalmente com auto-preocupações negativas; por outro lado, aqueles com baixa ansiedade estão, em maior proporção, voltados para os requisitos da tarefa.

importância para o sujeito. A *ansiedade estimulante*, como a própria designação indica, pode, por vezes, constituir um elemento estimulante, nomeadamente em situações competitivas, onde o fracasso é possível, e provocar no sujeito um estado óptimo de tensão que melhora o seu funcionamento e estimula a utilização de estratégias mais activas a fim de evitar tal fracasso, dando origem, geralmente, a uma melhoria das realizações (Fontaine, 1990).

Contudo, apesar desta dupla vertente, investigações realizadas sobre os métodos que podem ser usados para ajudar os aprendizes a lutar com a ansiedade e que têm resultado em diferentes tipos de programas e intervenções, verificaram o contributo destes para a sua diminuição e consequente potencialização da *performance* (v.g., Smith, 1989). A nível educacional, algumas intervenções derivam de abordagens clínicas, tais como o aconselhamento individual e grupal, a dessensibilização sistemática, a dessensibilização com modelagem, o relaxamento, a terapia implosiva, a terapia racional-emotiva, etc. Destas abordagens, a dessensibilização sistemática tem sido usada em maior número, mostrando-se eficaz na redução da ansiedade, assim como o treino de relaxamento (Spielberger *et al.*, 1979).

Um outro exemplo de uma abordagem para diminuir a ansiedade no teste é o sistema de estratégia de modificação cognitiva de Meichenbaum (v.g., Meichenbaum & Butler, 1980, *in* Brooks *et al.*, 1985). Este autor, considerando a ansiedade nos testes como um tipo de sequência causal de componentes que interagem para produzir um ciclo de pensamentos e comportamentos ansiosos, sugere um programa que consiste em três componentes básicos: (1) a *educação*, onde o sujeito é elucidado acerca de como a ansiedade ou o *stress* opera tanto no seu caso em particular como no geral; (2) a *repetição*, onde o sujeito pratica o uso de estratégias específicas para se confrontar com a ansiedade nos testes⁵; e (3) a *aplicação*, onde o sujeito usa estas estratégias num meio ecologicamente válido, tal como em contexto de sala de aula.

Outras abordagens que têm sido utilizadas nos programas de redução da ansiedade, baseadas no trabalho de Bandura (1977),

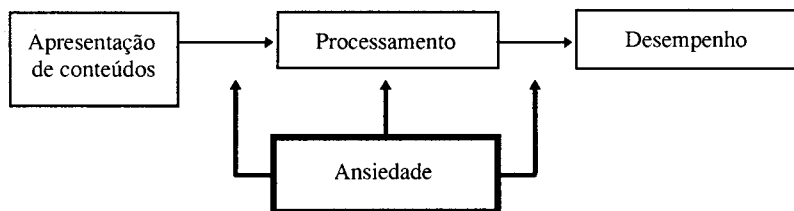
⁵ As estratégias de confronto com a ansiedade consistem, *grosso modo*, em alertar os alunos de que as crenças que possuem em muitas situações afectam as reacções emocionais. Os alunos são então assistidos no desenvolvimento de estados mais positivos para ajudar a reduzir a ansiedade em situações geradoras de *stress* (Pereira, 1991).

incluem procedimentos como a dessensibilização vicariante, na qual os alunos tanto a nível individual como grupal assistem a dessensibilização de um modelo. Segundo ainda o mesmo autor, a ansiedade pode ser reduzida desenvolvendo-se um forte sentimento de auto-eficácia, o que pode ser conseguido através da potencialização de capacidades cognitivas e aptidões de auto-regulação para lidar com os requisitos das tarefas escolares (Bandura, 1993).

A ANSIEDADE E O RENDIMENTO ESCOLAR

Segundo o que foi até agora mencionado, sabemos que a nível educacional e não só, a ansiedade actua e possui efeitos negativos, o modo como afecta a aprendizagem, no âmbito da perspectiva do processamento de informação, é o que passaremos de seguida a explicitar.

Já que a aprendizagem é um processo cognitivamente mediatizado, a ansiedade pode afectá-la apenas indirectamente através do impacto nos processos cognitivos intervindo na aprendizagem em diversos estádios. O modelo a seguir apresentado divide arbitrariamente o processo de ensino-aprendizagem em três clássicos componentes do sistema de processamento de informação: *input* (apresentação dos conteúdos programáticos), *processamento* (actividades realizadas para registar, organizar, armazenar e recuperar o *input* apresentado) e *output* (desempenho do aluno em qualquer medida, demonstrando se os objectivos de ensino foram ou não atingidos). Os três pontos possíveis onde a ansiedade pode afectar a aprendizagem estão indicados pelas linhas a traço grosso e situam-se: (1) antes do processamento; (2) durante o processamento, e (3) logo após o processamento e antes do *output*.



Modelo que identifica os efeitos da ansiedade na situação de aprendizagem (Adaptado de Tobias, 1977, in Tobias 1979).

Neste contexto, é de referir que, a ansiedade exerce influência não só em contexto de sala de aula, nomeadamente durante a realização das avaliações, mas também no decorrer da actividade de estudo, afectando as operações cognitivas realizadas para processar os conteúdos apresentados.

Por outro lado, autores há que têm referido dois tipos de défices que contribuem para o declínio da *performance* devido a um nível elevado de ansiedade: *défices de actividades de estudo* e *défices de realização das avaliações*. No que concerne ao primeiro tipo, é suposto que o reduzido desempenho nas avaliações é devido, não à interferência na recuperação da informação adquirida, mas, sim, às dificuldades na codificação, aquisição e retenção da informação, ocasionada pela deficiente utilização de actividades/estratégias de estudo. De acordo com esta explicação, o aumento da ansiedade na situação de avaliação é devido à tomada de consciência pelo aluno da sua deficiente preparação. No que concerne aos *défices de realização*, é suposto que a reduzida *performance* seja causada pela tomada de consciência pelo aluno de que está a fazer mal.

No que concerne aos défices de actividades de estudo, diversos autores (v.g., Benjamin, McKeachie, Lin, & Holinger, 1981; McKeachie, 1984) verificaram, realmente, que os aprendizes ansiosos utilizam estratégias de estudo inapropriadas (como por exemplo, uso excessivo da repetição) que os menos ansiosos e, que, através de um programa de treino se poderia potencializar a *performance* (Walters & Tobias, 1985, April, *in* Tobias, 1985).

Neste contexto, é suposto que a utilização de estratégias adequadas reduz a capacidade cognitiva requerida pela tarefa tomando os alunos ansiosos capazes de lutar eficazmente tanto com a capacidade absorvida pela representação cognitiva como com os requisitos da tarefa. Weinstein *et al.* (1982) referem que os sujeitos normalmente possuem uma capacidade limitada de processamento de informação e que a ocorrência de pensamentos «ansiosos» coloca ainda mais exigências nesta capacidade. Por isso, os alunos com um nível de ansiedade elevado se encontram menos capacitados para processar informação do que os alunos com um baixo nível de ansiedade. Esta diferença seria ainda mais evidente quando as tarefas cognitivas a realizar são complexas (Brooks *et al.*, 1985).

Assim, de acordo com Tobias (1985), é provável que tanto a ansiedade no teste como a utilização de estratégias de estudo inadequadas contribuam para o declínio da realização escolar.

Em síntese, em investigações no âmbito do rendimento escolar, é essencial considerar, tanto os factores cognitivos como afectivos que influenciam o processo de aprendizagem. Embora as variáveis cognitivas constituam o foco central de alguns dos contributos para o esclarecimento do rendimento escolar, é importante que os autores se interessem também pelo domínio afectivo. De referir também, que a necessidade de integrar todas estas variáveis numa escala/inventário e/ou num programa de treino de estratégias tem sido apontada por diversos autores, de entre os quais destacamos Dansereau *et al.* (1979), Di Vesta (1986), Spielberger, Gonzalez, & Fletcher (1979), Weinstein & Mayer (1986). Segundo Weinstein *et al.* (1982), estas investigações poderiam servir de base para uma série de outras investigações com o objectivo de verificar se os alunos com um nível de ansiedade elevado utilizam diferentes estratégias de estudo e aprendizagem. Os resultados obtidos poderiam ajudar no desenvolvimento de estratégias apropriadas para aprendizes com elevada ansiedade.

BIBLIOGRAFIA

BANDURA, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice Hall.

BANDURA, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.

BENJAMIN, M., McKeachie, W. J., Lin, Y. G., & Holinger, D. P. (1981). Test anxiety: Deficits in information processing. *Journal of Educational Psychology*, 73, 816-824.

BROOKS, L. W., Simuts, Z., & O'Neil, Jr. (1985). The role of individual differences in learning strategies research. In R. Dillon (Ed.), *Individual differences in cognition* (Vol. 2). New York: Academic Press.

DANSEREAU, D. F., McDonald, B. A., Collins, K. W., Garland, J., Holley, C. D., Diekhoff, G. M., & Evans, S. H. (1979). Evaluation of a learning strategy system. In H. F. O'Neil, Jr. (Ed.), *Learning strategies*. New York: Academic Press.

DI VESTA (1986). *The cognitive skills inventory* (in press).

FONSECA, A. C. (1992). Uma escala de ansiedade para crianças e adolescentes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXVI, 1, 141-155.

FONTAINE, A. M. (1990). Teste de Motivação para a Realização de J. M. H. Hermans: Adaptação para jovens portugueses. *Psychologica*, 4, 81-103.

MCKEACHIE, W. J. (1984). Does anxiety disrupt information processing or does poor information processing lead to anxiety? *International Review of Applied Psychology*, 33, 187-203.

PEREIRA, A. (1991). *Coping, auto-conceito e ansiedade social (sua relação com o rendimento escolar)*. (Tese para o Mestrado). Universidade de Coimbra.

RIBEIRO, C. (1994). *Contributo para o esclarecimento de processos intervinientes na aprendizagem: Estratégias de estudo e locus de controlo*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

RIBEIRO, C. (1996). Estilos cognitivos e/ou estilos de aprendizagem. In *Cadernos de Educação*, nº 14.

RIBEIRO, C. (1997). Estudo do processo de aprendizagem: Duas perspectivas. In *Revista Máthesis*, nº 6.

ROTTER, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 56-67.

SMITH, R. E. (1989). Effects of coping skills training on generalized self-efficacy and locus of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (2), 228-233.

SPIELBERGER, C. D., Gonzalez, H. P., & Fletcher, T. (1979). Text anxiety reduction, learning strategies, and academic performance. In H. F. O'Neil, Jr., & C. D. Spielberger (Eds.), *Cognitive and affective learning strategies*. New York: Academic Press.

TOBIAS, S. (1979). Anxiety research in educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 71 (5), 573-582.

TOBIAS, S. (1985). Test anxiety: Interference, defective skills, and cognitive capacity. *Educational Psychologist*, 20 (3), 135-142

VAZ SERRA, A. (1980). O que é a ansiedade. *Psiquiatria Clínica*, 1 (2), 93-104.

WEINSTEIN, C. E., Cubberly, W. E., & Richardson, F. C. (1982). The effects of test anxiety on learning at superficial and deep levels of processing. *Contemporary Educational Psychology*, 7, 107-112.

WEINSTEIN, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.