



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

prcrev@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Costa, Elis Regina da; Boruchovitch, Evely
Compreendendo Relações entre Estratégias de Aprendizagem e a Ansiedade de Alunos do Ensino Fundamental de Campinas
Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 17, núm. 1, 2004, pp. 15-24
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18817104>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Compreendendo Relações entre Estratégias de Aprendizagem de Alunos do Ensino Fundamental de Campina

Elis Regina da Costa¹

Evelyn Boruchovitch

Universidade Estadual de Campinas

Resumo

Resumo
Pesquisas sugerem que um bom desempenho escolar envolve o uso eficiente de estratégias de aprendizagem variáveis psicológicas do aluno. Tendo como base teórica a Psicologia Cognitiva baseada na Teoria do Processo, este estudo verificou relações entre o uso de estratégias de aprendizagem e a ansiedade de 155 alunos da rede municipal de uma escola pública de Campinas. Utilizou-se como instrumentos para a coleta de dados uma entrevista estruturada sobre estratégias de aprendizagem e uma escala de ansiedade. De modo geral, os resultados parecem indicar que a ansiedade não interfere quanto interferir no uso adequado de estratégias de aprendizagem. Os dados são discutidos em termos educacionais e direções para futuras pesquisas sobre essa temática são apresentadas.

Palavras-chave: Estratégias de aprendizagem; ansiedade; ensino fundamental.

Understanding Relationships Learning Strategies and Elementary School Student's Anx

Abstract

A number of studies suggest that good academic achievement involves both the use of efficient learning strategies and the student's psychological variables. Using Cognitive Psychology, more specifically an Information Processing theoretical framework, the present study examined the relations between the use of learning strategies by elementary school students of a public school in Campinas. A structured interview on learning strategies was used. Overall, results seem to indicate that anxiety can either favor or interfere with the use of learning strategies, which are discussed in terms of their educational implications. Directions for further research on this topic are also presented.

Keywords: Learning strategies, anxiety, elementary school.

Psicólogos cognitivistas adeptos da perspectiva do processamento da informação enfatizam a importância dos processos psicológicos para explicar o que acontece quando o indivíduo lida com uma tarefa ou um problema (Flavell, P. H. Miller & S. A. Miller, 1999). Tendo como base a analogia entre a mente humana e o funcionamento de um computador, os psicólogos cognitivistas que defendem essa abordagem passaram a conceber o ser humano como um processador de informações.

O desenvolvimento cognitivo para esses teóricos é entendido em termos de mudanças e diferenças funcionais na capacidade de processamento da informação entre crianças

aprender uma dada informação. Schucksmith e Dansereau (1977) afirmam que as estratégias de aprendizagem são utilizados com o propósito de armazenamento e/ou a utilização. As estratégias devem ser definidas como processos cognitivos que auxiliam os estudantes para atingirem objetivos de aprendizagem, como qualquer procedimento que ajuda a realizar uma determinada tarefa (Da Sylva, 1997). Uma descrição mais detalhada sobre as estratégias de aprendizagem pode ser encontrada em Boruch (1994) e Woolfolk (2000).

alunos. Pesquisas sobre estratégias de aprendizagem e os fatores que interferem no seu uso, no Brasil, são ainda escassas.

Ansiedade: Uma Breve Introdução

Ajuriaguerra (1976) define a ansiedade como caracterizada por uma “sensação de perigo iminente, aliada a uma atitude de expectativa, que provoca uma perturbação mais ou menos profunda” (p. 607). Schae e Geiwitz (1982) definem ansiedade como um estado de estímulo caracterizado por um medo vago. Já Drever (1952, citado em Rosamilha, 1971) a descreve como um estado emocional complexo e crônico, onde o componente mais importante é a apreensão ou o receio. O propósito ou a função da ansiedade é provavelmente facilitar a detecção do perigo ou ameaça em potencial (Eysenck, 1992).

Freud (1894) contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento das pesquisas sobre a ansiedade. Até o momento de ser conceituada e discutida por Freud, a ansiedade somente havia sido estudada no campo da filosofia (citado em Rosamilha, 1971). Baseado em fenômenos clínicos observáveis, Freud afirma que ansiedade faz parte do instinto de conservação do indivíduo, e é herdada filogeneticamente. Sua origem estaria ligada ao trauma do nascimento e ao medo da castração (May, 1980). Freud classificou a ansiedade em ansiedade normal e ansiedade neurótica. A primeira relaciona-se com a consciência de um perigo externo e real, como a morte. A ansiedade neurótica por sua vez ocorreria em situações com ausência de ameaça de perigo real. Ela não seria percebida conscientemente, pois seria reprimida. A partir do momento em que conceituou a ansiedade como patológica, Freud restringiu seu foco de interesse aos efeitos neuróticos da ansiedade (May, 1980; Pessoti, 1977; Rocha, 1976). As concepções teóricas de Freud sobre ansiedade repercutiram nos estudos desenvolvidos posteriormente (May, 1980; Rocha, 1976).

A diferenciação dos componentes da ansiedade é bastante ampla. Eysenck (1992) identificou três sistemas de respostas: a) a comportamental, b) a fisiológica e c) a verbal. Buss (1992), por sua vez, divide a ansiedade em:

de investigações sobre ansiedade. Em seu trabalho (1976) descreve como Spielberger (1966, 1973) define ansiedade como estado e ansiedade personalidade:

Ansiedade estado refere-se a um estado emocional transitória do organismo humano, de intensidade e duração variáveis, que envolve sentimentos subjetivos, conscientemente vividos, de apreensão e tensão, e ativação do sistema nervoso autônomo. O nível de ansiedade estado é alto em situações que são percebidas como ameaçadoras pelo indivíduo, independentemente de existir ou não perigo objetivo, sua intensidade é menor que a de ansiedades tensionadoras.

Ansiedade traço refere-se a diferenças individuais que permitem perceber uma ampla escala de situações como perigosas ou ameaçadoras e na tendência de reagir a essas ameaças com reações de ansiedade estados. As pessoas que possuem alta ansiedade traço tendem a ter maior número de situações como perigosas, ou seja, que as de baixa ansiedade traço e a reagir a ameaças com elevação de ansiedade (Spielberger, 1976, p. 13).

Cabe destacar que alguns trabalhos experimentais sobre ansiedade vêm sendo desenvolvidos no Brasil. Como descrito em outras seções, algumas investigações realizadas associaram a ansiedade a diversos tópicos como julgamento moral, desempenho escolar, rendimento no vestibular, primeira relação com a escola, ansiedade dos pais e a adaptação de crianças à escola e as relações entre a resposta de ansiedade e a resposta de ansiedade de seus filhos, entre outros. As ansiedades identificadas por Biaggio (1998) como temas de estudo em psicopatologia infantil e adolescente, foram estudados. Existem poucos dados empíricos sobre a associação entre ansiedade e desempenho escolar (Bzuneck & Silva, 1989), sobretudo quando se compara a referencial teórico a psicologia cognitiva e processamento da informação. Considerando a ansiedade como variável fundamental

performance acadêmica (Monteiro, 1980; Rocha, 1976; Tobias, 1980, 1985; Wigfield & Eccles, 1989). Nas décadas de 1960 e 1970, a ansiedade escolar foi bastante pesquisada. Após esse período, a maior parte das investigações realizadas no contexto acadêmico tem sido desenvolvida pelos teóricos da Psicologia Cognitiva baseada no Processamento da Informação, que defendem que o uso adequado de estratégias de aprendizagem e a manutenção de um estado interno satisfatório favorecem o desempenho escolar. Esse estado interno satisfatório refere-se ao controle de diversas variáveis, como motivação para aprender, atribuições de causalidade para situações de sucesso e fracasso escolar, controle da ansiedade, entre outras.

A ansiedade é assumida pelos adeptos da abordagem do processamento da informação como sendo um constructo multidimensional, constituído por dois aspectos distintos, mas relacionados: a preocupação e a emotividade. Enquanto a preocupação se refere ao componente cognitivo – ou seja, as expectativas negativas sobre si mesmo, preocupações com as consequências potenciais –, a emotividade engloba a parte fisiológica, como sintomas físicos, sentimentos de desprazer, nervosismo e tensão (Tobias, 1980, 1985; Wigfield & Eccles, 1989).

Segundo Wigfield e Eccles (1989), a ansiedade pode afetar tanto alunos com alto como com baixo desempenho. Alunos bem-sucedidos podem tornar-se ansiosos por causa das expectativas não realistas dos pais, dos colegas ou mesmo suas, de que devem ter um ótimo desempenho em todas as disciplinas. No caso de alunos com baixo desempenho, se as situações de fracasso na escola se repetem, a ansiedade pode aumentar como consequência do desempenho pobre.

A ansiedade experimentada pelos alunos na situação de prova tem sido a mais investigada. Duas interpretações complementares e não excludentes tentam explicar o baixo desempenho de alunos ansiosos em provas (Tobias, 1985). O primeiro modelo, denominado de interferência (Geen, 1980; Mueller, 1980; Saranson, 1980, 1986; Wine, 1971, 1980, citados em Wigfield & Eccles, 1989), defende que a ansiedade impede que os alunos realizem suas habilidades.

teóricos do modelo do déficit de desempenho de alunos altamente ansiosos por dois aspectos: deficiências nas estratégias de aprendizagem utilizadas em situações de avaliação. Tais deficiências são momento da aquisição, como a falta de conhecimento. Contudo, evidências mostram que é o maior problema dos alunos ansiosos não com o conteúdo, e não com o armazenamento (Tobias, 1985). A ansiedade dos alunos ansiosos é uma consciência de que não dominam o conteúdo e que não sabem utilizar estratégias de aprendizagem em situações de avaliação, demonstrando que alunos muitas vezes fazem estudo inadequados quando sentem-se ansiosos, bem como passam mais tempo estudando; é, contudo, a qualidade importante do que a quantidade de estudo. Alunos com alta ansiedade possuem menor confiança e menor competência sobre estratégias para lidar com situações de avaliação.

Uma investigação conduzida por Wigfield, Eccles, Adler, Lin (1987, citado em Naveh-Benjamin, 1991) forneceu evidências adicionais para o modelo do déficit de desempenho. A pesquisa foi realizada em uma escola primária, onde os alunos foram divididos em três grupos: aqueles que estavam organizando os conteúdos de matemática e ciências para a avaliação, aqueles que estavam organizando os conteúdos de português e inglês para a avaliação, e aqueles que estavam organizando os conteúdos de história e geografia para a avaliação. Os resultados permitiram verificar que os alunos com alta ansiedade e bons hábitos de estudo tendiam a ter um bom desempenho na avaliação, enquanto aqueles com baixa ansiedade e baixos hábitos de estudo tendiam a ter um desempenho ruim na avaliação. A pesquisa também mostrou que os alunos com alta ansiedade tendiam a ter uma menor confiança em suas habilidades de aprendizagem e a ter uma menor expectativa de sucesso em situações de avaliação.

A hipótese da capacidade de lidar com situações de avaliação é que os alunos com alta ansiedade tendem a ter uma menor confiança em suas habilidades de aprendizagem e a ter uma menor expectativa de sucesso em situações de avaliação.

a capacidade cognitiva disponível. A melhor performance seria encontrada em alunos com hábitos de estudos adequados que utilizam estratégias de aprendizagem e de realização de provas eficientes e não possuem alta ansiedade.

Teóricos que adotaram o referencial da emotividade e da preocupação e o associaram com os componentes de ansiedade traço e estado, observaram que as maiores diferenças entre os alunos com alta e baixa ansiedade não é o nível de estimulação fisiológica durante os inventários, mas a reação cognitiva, que pode ser de facilitação ou de debilitação (Morris, Davis & Hutchings, 1981).

Tendo em vista que um bom desempenho escolar envolve o uso eficiente de estratégias de aprendizagem e o controle de variáveis psicológicas do aluno, esta investigação teve como objetivo verificar relações entre o uso de estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental.

Método

Participantes

Os participantes eram alunos da 2^a ($n=38$), 4^a ($n=40$), 6^a ($n=40$) e 8^a ($n=37$) séries do ensino fundamental, compreendendo uma faixa etária de 6 a 18 anos, aproximadamente, de nível socioeconômico baixo, de uma escola da rede pública de Campinas. A amostra total contou com a participação de 155 alunos. Os alunos foram selecionados aleatoriamente de suas classes tendo por base a lista de chamada da escola. Tentou-se um equilíbrio quanto ao gênero, fato que não foi possível na 2^a e na 8^a série, por só haver uma turma de cada série.

Instrumentos

Os dados sobre as estratégias de aprendizagem foram coletados mediante uma entrevista individual estruturada, constituída por 16 perguntas abertas e fechadas relativas às estratégias de aprendizagem que foram traduzidas e adaptadas de *Self-Regulated Learning Interview Schedule* (Zimmerman & Moylan, 1986). Pode-se dizer (1995) que

Como os instrumentos dos quais as adaptadas eram originalmente escritos em inglês (Boruchovitch, 1995), num primeiro momento, o pesquisador adaptou-os do inglês para o português. Nesse momento, solicitou que um outro pesquisador morou num país de língua inglesa fizesse a tradução dos instrumentos para o inglês (*back translation*). As traduções e adaptações realizadas pelo pesquisador empregado tenham permitido a mensuração das questões estudadas de forma válida e confiável.

O inventário de ansiedade traço e estado (IDATE) foi utilizado como instrumento de dados relativos a ansiedade. Esse inventário adaptado por Biaggio (1983) para a realidade brasileira, as tabelas normativas são brasileiras. A escala de ansiedade estado do IDATE-C consiste em 10 ítems que pedem à criança que indique como se sente em determinado momento no tempo. A escala do IDATE-C também consiste de 20 ítems, os sujeitos devem responder como geralmente se sentem. Essa escala foi planejada para ser auto-aplicada dentro de um limite de tempo. Pode ser aplicada individualmente ou em grupo. O tempo médio para a conclusão das duas escalas é de 20 minutos. No presente estudo, a escala de ansiedade traço foi aplicada individualmente, bem como instrumento, dada a inexistência de uma escala validada distinguindo a ansiedade nos aspectos de ansiedade e emotividade, aspectos mais destacados no trabalho realizado.

Procedimentos para coleta de dados

Inicialmente foi feito contato com a Secretaria de Educação de Campinas para a obtenção de informações sobre as escolas municipais que apresentavam índices de problemas de aprendizagem elevados. As informações obtidas foram contatados os diretores das escolas para a apresentação dos objetivos da pesquisa e consulta sobre seu interesse em participar. A escola que se mostrou mais interessada e que atendeu todos os critérios estabelecidos para a participação no projeto foi escolhida em virtude do seu grande número de alunos e de sua localização central na cidade.

Foi explicado à diretora e à coordenadora pedagógica da escola como seria realizada a coleta de dados. Assegurou-se ainda que o nome da escola não seria mencionado e que as entrevistas seriam realizadas de modo a interferir o mínimo possível na rotina da escola.

As entrevistas foram realizadas no pátio da escola ou na sala dos professores, quando desocupada. Os dois lugares eram iluminados, com mesas e cadeiras disponíveis, e em geral silenciosos. O horário do recreio era respeitado e os alunos não eram chamados. Os participantes eram buscados individualmente nas salas de aula pela pesquisadora. Primeiramente, o aluno e a pesquisadora se apresentavam e em seguida explicava-se ao sujeito que se tratava de um trabalho com o objetivo de entender como os alunos estudam e aprendem as matérias na escola. Também era dito a ele tratar-se de uma conversa confidencial que não causaria qualquer interferência em sua vida escolar. Acredita-se que tenha sido possível o estabelecimento de um bom *rappor* inicial entre a pesquisadora e os alunos.

Após a apresentação e contrato, o aluno era submetido em primeiro lugar ao inventário de ansiedade IDATE (ver instrumentos). A orientação nessa hora seguiu fielmente as instruções do próprio inventário. Logo em seguida, era realizada a entrevista estruturada. Optou-se por aplicar primeiramente o inventário de ansiedade para neutralizar os efeitos da ansiedade que poderiam surgir se a entrevista (sobretudo a parte relativa às estratégias de aprendizagem) fosse aplicada primeiramente. Esses aspectos foram percebidos pela pesquisadora no estudo piloto. Os alunos responderam ao inventário de ansiedade e à entrevista num intervalo de tempo que variou de 45 a 60 minutos. Nos dias em que havia situações de avaliação, como provas e exames, as entrevistas eram sempre suspensas.

Convém ressaltar que a opção por essa medida de ansiedade é explicada pela inexistência de um instrumento validado em termos nacionais. Cabe mencionar que todo o procedimento de coleta de dados anteriormente descrito foi precedido por um estudo piloto que revelou a não validade da ferramenta.

Como descrito em Boruchowicz et al. (2002), a consistência da análise de dados pode ser operacionalmente e um critério para a classificação de uma resposta. Foi cuidadosamente desenvolvido (ver Costa, 2000). Permitiu que os sujeitos mencionassem mais de uma estratégia proposta. A consistência do protocolo foi avaliada mediante utilização de critérios que analisou 32 respostas (em torno de 10% das respostas) por diferentes sujeitos sobre as estratégias propostas. As respostas foram selecionadas de acordo com a porcentagem de correspondência entre elas. O juiz não foi informado sobre a estratégia proposta, nem sobre a repetição dos estudantes. A consistência da categorização foi analisada de acordo com as categorizações existentes no manual.

Com a finalidade de verificar a consistência entre o uso de estratégias de aprendizagem e o desempenho dos alunos no ensino fundamental, primeiramente foram avaliadas as estratégias de aprendizagem à luz das seguintes questões: a) utilização ou não-utilização de determinadas estratégias na situação proposta; b) não-utilização de determinadas estratégias de aprendizagem simples ou complexas; c) utilização de determinadas estratégias de aprendizagem cognitivas, metacognitivas ou de resolução de problemas.

O critério utilizado para classificar as estratégias de aprendizagem em simples ou complexas, cognitivas ou metacognitivas, foi baseado nas estratégias de aprendizagem descritas por Smith e Sharma (1990, traduzida para o português por Gómez, 1999), na qual os autores relataram que as estratégias de aprendizagem com o tipo de tarefas mais simples (estratégias de aprendizagem simples) a serem realizadas envolvem respostas dos participantes fornecidas pelo autor da estratégia ou pelo professor. As estratégias de aprendizagem complexas envolvem respostas fornecidas pelo professor ou pelo autor da estratégia.

Resultados

Das 16 perguntas da entrevista surgiram relações estatisticamente significativas no que diz respeito ao uso de estratégias de aprendizagem e à ansiedade somente nas situações de administração do tempo de estudo, motivação para fazer o dever de casa e organização do ambiente de estudo.

No que concerne à questão relativa a administração do tempo de estudo, os dados das Tabelas 1 e 2 parecem apontar que alunos que relataram não utilizar (ou não conhecer) nenhuma estratégia para administrar o tempo de estudo de maneira adequada mostraram uma ansiedade estado significativamente maior do que aqueles que reportaram estratégias apropriadas para a situação. Esses dados apareceram nas duas formas de análise: utilização ou não-utilização de estratégias de aprendizagem na situação proposta ($F= 5,98; p=0,01$) e o não-uso, utilização de estratégias de aprendizagem simples ou complexas ($F= 6,52; p=0,00$).

No que concerne à motivação para fazer o dever de casa, a Tabela 3 demonstra que estudantes que mencionaram estratégias de motivação para tal tarefa têm um nível de

ansiedade estado maior do que os alunos que desconhecer métodos ou não utilizarem a automotivação para essa situação ($F= 3,98; p=0,03$).

Outro aspecto abordado na entrevista é o ambiente de estudo. Foram encontradas relações significativas entre as estratégias mencionadas e o ambiente de estudo e a ansiedade em três dimensões: utilização/não-utilização de estratégias (utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas), bem como estratégias simples e complexas.

Como pode ser observado, alunos que utilizam estratégias de estruturação do ambiente de estudo têm um nível maior de ansiedade estado (Tabela 5) do que aqueles que responderam que não sabem organizar o ambiente no momento da realização da tarefa.

Já a Tabela 6 mostra que sujeitos que mencionaram estratégias de organização do ambiente de estudo têm uma ansiedade traço maior do que aqueles que mencionaram não utilizar nenhuma estratégia ($F= 6,52; p=0,00$).

Tabela 1

Média e Desvio-padrão da Ansiedade Estado no que concerne à Utilização ou não de Estratégias de Administração do Tempo de Estudo

Categorias de análise	Média ansiedade estado	df	N
Não utiliza	35,28	5,53	25
Utiliza	33,19	3,53	129
Total	33,53	3,98	154

Tabela 2

Média e Desvio-padrão da Ansiedade Estado Relativa a não-uso, Utilização de Estratégias de Aprendizagem Simples ou Complexas para Administração do Tempo de Estudo

Categorias de análise	Média ansiedade estado	df	N
Ausência de estratégias	35,90	5,93	30
Estratégias Simples	32,78	2,83	59

Tabela 4

Média e Desvio-padrão da Ansiedade Estado no que diz respeito à Utilização ou não de Organização do Ambiente de Estudo

Categorias de análise	Média ansiedade estado	df	N
Não utiliza	30,00	1,58	5
Utiliza	33,66	3,99	148
Total	33,54	3,99	153

Tabela 5

Média e Desvio-padrão da Ansiedade Traço no que diz respeito ao uso ou não de Estratégias de Organização do Ambiente de Estudo

Categorias de análise	Média ansiedade estado	df	N
Ausência	38,18	5,63	19
Estratégias metacognitivas	41,94	6,45	136
Total	41,53	6,46	153

Tabela 6

Média e Desvio-padrão da Ansiedade Traço Relacionada à Ausência ou ao uso de Estratégias Complexas de Organização do Ambiente de Estudo

Categorias de análise	Média ansiedade traço	df	N
Ausência	38,53	6,27	19
Estratégias metacognitivas	41,95	6,40	136
Total	41,53	6,46	153

Discussão

Constatar que a ansiedade se relaciona com o uso e o tipo de estratégias de aprendizagem dos alunos, como aponta a literatura da área, foi um dado parcialmente confirmado pelo presente estudo (Benjamin & cols., 1981; Naveh-Benjamin, 1991; Boruchovitch & Costa, 2001; Tobias, 1980, 1985; Wigfield & Eccles, 1989). Mais precisamente, os resultados da presente pesquisa revelaram que alunos que parecem não ter um repertório de estratégias de aprendizagem (Ausência) apresentam níveis elevados de ansiedade (traço).

estudo propostas pela entrevista, de que a medida de ansiedade (traço) no estudo pode não ter sido sensível de forma precisa essa relação. Os estudos examinassem essa relação com instrumento que captasse melhores e emotivos da ansiedade sugeriram ansiedade mais relativa à cognição e processamento da informação. Um ponto para essa ausência de relação pode ser a falta de validade da escala.

associado a um conhecimento deficiente sobre estratégias de administração do tempo de estudo visando somente à preparação para uma prova. Ao contrário do que era de esperar, não foram encontradas relações significativas entre a ansiedade e estratégias de realização de provas dos participantes. As possíveis relações entre estratégias de preparação, realização de provas e a ansiedade precisam certamente ser mais bem examinadas por outros estudos.

As pesquisas desenvolvidas sobre ansiedade na escola defendem que o melhor desempenho é normalmente encontrado em alunos com bons hábitos de estudo, estratégias adequadas para a realização de provas e uma ansiedade moderada (Tobias, 1980, 1985; Wigfield & Eccles, 1989). Contudo, uma parte dos resultados do presente estudo mostrou que alunos que mencionaram usar estratégias de aprendizagem mais complexas para organizar o ambiente e para motivar-se possuíam níveis de ansiedade traço e estado ligeiramente mais elevados do que os demais. Esse achado não se assemelha aos resultados encontrados em outras pesquisas realizadas sobre o tema. Levanta-se aqui a hipótese de que talvez um maior nível de ansiedade traço e estado esteja propiciando uma maior motivação e promovendo uma melhor disposição para agir no sentido de estruturar o ambiente de forma mais apropriada.

De fato, tal como destacam alguns autores (Rocha, 1976; Sogunro, 1998), os dados do presente estudo parecem indicar que a ansiedade, nos seus diferentes níveis, tanto pode favorecer como interferir no uso adequado de estratégias de aprendizagem. Todavia, faz-se necessária a realização de outras investigações que explorem mais detalhadamente as prováveis associações entre o conhecimento e o uso de estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos, já que não se constituiu num objetivo central do presente estudo fazer uma relação entre os diferentes níveis de ansiedade (baixa, média e alta) e os tipos de estratégias de aprendizagem mencionados pelos participantes em situações diversificadas de estudo e aprendizagem.

Cabe destacar que, tendo em vista a escassez de pesquisas nacionais específicas sobre essa temática, os resultados desta pesquisa foram comparados somente com a literatura

relação entre o uso de estratégias de aprendizagem e de ansiedade em situações reais devem ser desvendadas.

Considerações Finais

Estudos recentes revelam que a intervenção de aprendizagem auxilia o desempenho e a ansiedade. Ao usarem as estratégias de representação cognitiva e as demandas da tarefa de tal forma que acabam por reduzir a ansiedade pelo conteúdo a ser aprendido. Alunos com dificuldades de estudo e que sabem utilizar estratégias para auxiliar em sua preparação para as provas se beneficiam para reduzir a ansiedade. Estudantes com hábitos de estudo deficientes para a realização das provas precisam de uma intervenção que associe a aprendizagem a tratamentos para reduzir a ansiedade (Kirkland & Hollandsworth, 1980).

Como descrito em Boruchovitch e professores precisam aprender a lidar e saber ansiedade de alunos no dia-a-dia da sala de exercer um controle maior sobre ela, diminuir negativos para a aprendizagem e para o rendimento.

Os professores podem contribuir muito para a ansiedade em sala de aula mediante certas atitudes e ações, como: prover os alunos com instruções adequadas de estudo; possibilitar oportunidades para que os alunos ansiosos possam falar em pequenos grupos ou responder a perguntas com respostas curtas (sim ou não); usar atividades que envolvam uma aprendizagem cooperativa; esclarecer o objetivo das provas e o tempo de tempo nas situações de exames; determinar um tempo que assegure que todos os alunos tenham tempo suficiente para completar a prova; variar os tipos de avaliações (Bzuneck, 1991; Bzuneck & Silva, 1989; Monteiro, 1980; Naveh-Benjamin, 1990; Sogunro, 1998; Tobias, 1980, 1985; Wiesfeldt, 1990).

Pais, por sua vez, precisam ser também sentido de ajudarem na aprendizagem de

melhor controle das variáveis emocionais, como a ansiedade, e um melhor desempenho acadêmico (Costa, 2000). É necessário propiciar um ensino mais efetivo, contemplando a instrução em estratégias de aprendizagem de modo a favorecer o controle da ansiedade em sala de aula, o desenvolvimento da motivação positiva para a aprendizagem, bem como possibilitar a passagem gradual da regulação da aprendizagem realizada pelo educador para o controle pessoal exercido pelo aluno (Bronson, 2000; Dembo, 2000; Hacker, Dunlosky & Graesser, 1998; Zimmerman, 1998).

Referências

- Ajuriaguerra, J. (1976). *Manual de psiquiatria infantil*. Rio de Janeiro: Masson do Brasil.
- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Benjamim, M., McKeachie, W. J., Lin, Y. G. & Holinger, D. P. (1981). Test anxiety: Deficits in information processing. *Journal of Educational Psychology*, 73, 816-824.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communications researches*. Glencoe: Free Press.
- Biaggio, A. M. B. (1983). *Inventário de ansiedade traço-estado (IDATE-C)*. Rio de Janeiro: CEPA.
- Biaggio, A. M. B. (1998). Ansiedade, raiva e depressão na concepção de C. D. Spielberger. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 25, 291-293.
- Boruchovitch, E. (1993a). A psicologia cognitiva e a metacognição: Novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. *Tecnologia Educacional*, 22, 110-111.
- Boruchovitch, E. (1993b). *Health and illness-related cognitions among Brazilian students: A cross-cultural contribution*. Tese de Doutorado não-publicada, School of Education, University of Southern California. Los Angeles/CA, EUA.
- Boruchovitch, E. (1995). *A identificação e o estudo das variáveis associadas ao fracasso escolar brasileiro*. Projeto de pesquisa realizado na qualidade de bolsista de recém-doutor do CNPq. Faculdade de Educação, Departamento de Psicologia Educacional, Universidade de Campinas.
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: Considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12, 361-376.
- Boruchovitch, E. & Costa, E. (2001). O impacto da ansiedade no rendimento escolar e na motivação de alunos. Em E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), *Motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 134-147). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bronson, M. B. (2000). *Self regulation in early childhood*. New York, London: The Guilford press.
- Brown, A. L. (1997). Transforming school into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, 52, 399-413.
- Bzuneck, J. A. (1991, maio). *Ansiedad e desempenho numa prova de matemática: Um estudo com adolescentes*. Trabalho apresentado no II Simpósio interdisciplinar de estudos cognitivos, Laboratório de Estudos Cognitivos da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná.
- Bzuneck, J. A. & Silva, R. (1989). O problema da ansiedade nas provas; perspectivas contemporâneas. *Semina*, 10, 190-195.
- Corno, L. & Mandinach, E. B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18, 88-108.
- Costa, E. R. (2000). *As estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto.
- Da Silva, A. L. & De Sá, L. (1997). *Saber estúdiar*. Portugal: Porto.
- Dembo, M. H. (1994). *Applying educational psychology*. Lawrence Erlbaum.
- Dembo, M. (2000). *Motivation and learning*. Lawrence Erlbaum.
- Eysenck, M. W. (1992). *Anxiety the cognitive approach*. Erlbaum/Royal Holloway and Bedfordshire.
- Flavell, J. H., Miller, P. H. & Miller, S. A. (1996). *Memory and cognition in children*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freud, S. (1894). *Obra completa* (Vol. 2). Rio de Janeiro: Zahar.
- Hacker, D. J., Dunlosky, J. & Graesser, A. (1998). *Learning and memory: Theory and practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Kirkland, K. & Hollandsworth, J. G. Jr. (1980). *Test anxiety: A comparison between anxiety reduction techniques*. Journal of Educational Psychology, 72, 431-439.
- La Rosa, J. (1998). Ansiedade, sexo, nível sócio-econômico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11, 59-70.
- May, R. (1980). *Significado da ansiedade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Monteiro, M. N. (1980). *Um estudo da ansiedade de estudo*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Faculdade de Psicologia, Universidade Pontifícia Católica de São Paulo.
- Morris, L. W., Davis, M. A. & Hutchings, C. (1998). Components of anxiety: Literature review and scale. *Journal of Educational Psychology*, 90, 419-432.
- Naveh-Benjamin, M. (1991). A comparison of different types of test-anxious student processing model. *Journal of Educational Psychology*, 83, 176-187.
- Pessotti, I. (1977). *Estudo sobre o conceito de ansiedade*. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto.
- Pozo, J. I. (1995). *Estratégias de aprendizagem*. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico*, 2, pp. 176-197. Porto Alegre: Artes Mundi.
- Purdie, N. & Hattie, J. (1996). Cultural differences in self-regulated learning. *American Educational Research Association Annual Meeting*.
- Rocha, I. (1976). *Estudos de ansiedade escolar: ansiedade e nível de realização*. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Rosamilha, N. (1971). *Psicologia da ansiedade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Sogunro, O. (1998). Impact of evaluation on achievement. *Research and Development in Education*, 3, 1-10.
- Tobias, S. (1980). Anxiety and instruction. In J. G. Greeno (Ed.), *Theory, research and applications* (pp. 289-308). New York: Academic.
- Tobias, S. (1985). Test anxiety: Interference with performance. *Educational Psychologist*, 20, 135-142.
- Wigfeld, A. & Eccles, J. S. (1989). Test anxiety in elementary school students. *Educational Psychologist*, 24, 1-12.
- Woolfolk, A. (2000). *Psicologia da educação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Zimmerman, B. J. (1986). Academic study skills: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 11, 13-29.
- Zimmerman, B. J. (1998). Becoming a self-regulated learner: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 175-201.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1988). An interview for assessing student use of self-regulation. *American Educational Research Journal*, 25, 33-50.

ANEXO A
Taxioma das Estratégias de Aprendizagem

Estratégias Cognitivas		
Estratégias	Tarefas Simples	Tarefas Complexas
Ensaio	Repetir	Copiar o material Anotar na íntegra Sublinhar
Elaboração	R. Mnemônicos	Parafrasear Resumir Anotar Criar analogias
Organização	R. Minemônicos	Selecionar idéias Roteiros, Mapas

Estratégias Metacognitivas	
Estratégias	Todas as Tarefas
Planejamento	Estabelecer metas
Monitoramento	Auto-testagem Atenção Compreensão Uso de estratégias
Regulação	Ajustar velocidade Reler