



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 e Ansiedade de Alunos do Ensino Fundamental de Campinas

Elis Regina da Costa<sup>1</sup>

Evely Boruchovitch

Universidade Estadual de Campinas

## Resumo

Pesquisas sugerem que um bom desempenho escolar envolve o uso eficiente de estratégias de aprendizagem e variáveis psicológicas do aluno. Tendo como base teórica a Psicologia Cognitiva baseada na Teoria do Processamento da Informação, este estudo verificou relações entre o uso de estratégias de aprendizagem e a ansiedade de 155 alunos do ensino fundamental 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 interfere no uso adequado de estratégias de aprendizagem. Os dados são discutidos em termos de implicações 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 Anxiety

## 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 approach, a theoretical framework, the present study examined the relations between the use of learning strategies and anxiety of elementary school students of a public school in Campinas. A structured interview on learning strategies and a anxiety scale were used. Overall, results seem to indicate that anxiety can either favor or interfere with the use of learning strategies. The data 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). As estratégias de aprendizagem são utilizadas com o propósito de armazenar e/ou a utilização de informações. Elas podem ser definidas como processos cognitivos utilizados por estudantes para atingirem objetivos de aprendizagem, como qualquer procedimento utilizado para resolver uma determinada tarefa (Da Silva, 2000). Para uma descrição mais detalhada sobre o tema, pode ser encontrada em Boruchovitch (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). Schaie 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

de investigações sobre ansiedade. Em seu livro (1976) descreve como Spielberger (1966, 1970) descreve a ansiedade como estado e ansiedade como traço de personalidade:

Ansiedade estado refere-se a um estado emocional transitória do organismo humano, cuja intensidade e duração variam de acordo com a intensidade e através do tempo. Caracteriza-se por sentimentos subjetivos, conscientemente apreensíveis, apreensão e tensão, e ativação do sistema nervoso. O nível de ansiedade estado é alto em situações como ameaçadoras pelo indivíduo, independentemente do perigo objetivo, sua intensidade é menor em situações menos tensionadoras.

Ansiedade traço refere-se a diferenças individuais na percepção de uma ampla escala de situações como perigosas ou ameaçadoras e na tendência de reagir a essas ameaças com reações de ansiedade estado. Indivíduos que possuem alta ansiedade traço tendem a perceber um maior número de situações como perigosas, comparado com aqueles que possuem baixa ansiedade traço e a reagir com reações mais ameaçadoras com elevação de ansiedade estado (Spielberger, 1976, p. 13)

Cabe destacar que alguns trabalhos experimentais sobre ansiedade vêm sendo desenvolvidos no Brasil. Como descrito em algumas investigações realizadas associadas a diversos tópicos como julgamento moral, desempenho no vestibular, primeira relação de amor, A ansiedade dos pais e a adaptação de alunos à escola e as relações entre a resposta de ansiedade e a resposta de ansiedade de seus filhos, foram identificadas por Biaggio (1998) como temas para serem estudados. Existem poucos dados empíricos sobre a ansiedade no desempenho escolar (Bzuneck & Silva, 1989), sobretudo quando se refere ao referencial teórico a psicologia cognitiva e ao processamento da informação. Considera-se 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 conseqüências 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 conseqüência 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, citado em Wigfield & Eccles, 1989), defende que a ansiedade interfere no processo de aprendizagem, afetando a capacidade

teóricos do modelo do déficit de desempenho de alunos altamente capazes por dois aspectos: deficiências nas estratégias de aprendizagem utilizadas em situações de avaliação. Tais deficiências ocorrem no momento da aquisição, com a falta de conhecimento. Contudo, evidências apontam para o maior problema dos alunos ansiosos não com o conteúdo, e não com o armazém da memória (Tobias, 1985). A ansiedade dos alunos interfere na consciência de que não dominam o conteúdo, não sabem utilizar estratégias de aprendizagem e não sabem lidar nas situações de avaliação, demonstrando que alunos muito capazes de estudo inadequados quando ansiosos, bem como passam mais tempo estudando; é, contudo, a qualidade do estudo, e não a quantidade, que é importante do que a quantidade. Alunos com alta ansiedade possuem uma visão deficiente sobre estratégias para lidar com a situação.

Uma investigação conduzida por Lin (1987, citado em Naveh-Benjamin, 1991) adicional para o modelo do déficit de informação em relação à ansiedade foi analisar em situação de sala de aula, onde estavam organizando os conteúdos, os resultados permitiram verificar que a ansiedade e bons hábitos de estudo não afetam um bom desempenho na sala de aula. A ansiedade aparecia como um exercício de memória, mesmo possuindo o conteúdo, os estudantes com alta ansiedade e desempenho inadequados apresentaram baixos resultados em situações de avaliação (de exercícios e provas). Isso sugere que a alta ansiedade interfere no desempenho (Naveh-Benjamin, 1991).

A hipótese da capacidade de lidar com a situação 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 2ª ( $n=38$ ), 4ª ( $n=40$ ), 6ª ( $n=40$ ) e 8ª ( $n=37$ ) 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 2ª e na 8ª 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 & Martinez-Pons, 1990) e *Back-translation* (1995). F

Como os instrumentos dos quais a adaptação foi feita foram adaptadas eram originalmente escritas em inglês. Boruchovitch (1995), num primeiro momento, adaptou-os do inglês para o português. No segundo momento, solicitou que um outro pesquisador, que morou num país de língua inglesa fizesse a adaptação dos instrumentos para o inglês (*back translation*). As traduções e adaptações realizadas foram avaliadas e empregado tenham permitido a mensuração da ansiedade estudadas de forma válida e confiável.

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

### Procedimentos para coleta de dados

Inicialmente foi feito contato com a Secretaria Municipal de Educação de Campinas para a obtenção de informações sobre as escolas municipais que apresentassem maiores índices de problemas de aprendizagem. 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 foi escolhida em virtude de apresentar características

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 *rapport* 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

Como descrito em Boruchovitch (1999), a consistência da análise de dados foi avaliada operacionalmente e um coeficiente de classificação de uma resposta foi cuidadosamente desenvolvido e aplicado (ver Costa, 2000). Permitiu-se que os sujeitos mencionassem mais de uma estratégia de aprendizagem proposta. A consistência do procedimento foi avaliada mediante utilização de um teste de análise de 32 respostas (em torno de 10% do total) por diferentes sujeitos sobre as mesmas respostas. As respostas foram selecionadas aleatoriamente. A porcentagem de correspondência entre os juízes não foi informado sobre a repetência dos estudantes e a categorização. O desempenho em matemática e a Ansiedade foi analisado de acordo com os critérios existentes no manual.

Com a finalidade de verificar o uso de estratégias de aprendizagem no ensino fundamental, primário e médio, foram utilizadas as seguintes estratégias de aprendizagem a) utilização ou não-utilização de estratégias de aprendizagem na situação proposta; b) não-uso de estratégias de aprendizagem simples ou complexas; c) uso de estratégias de aprendizagem simples ou complexas; d) uso de estratégias de aprendizagem simples ou complexas; e) uso de estratégias de aprendizagem simples ou complexas.

O critério utilizado para classificar as estratégias de aprendizagem em simples ou complexas foi o de que as estratégias de aprendizagem simples eram aquelas descritas por Smith e Sharma (1990, traduzida por Boruchovitch, 1999), na qual os autores relacionam a aprendizagem com o tipo de tarefa (simples ou complexas) a serem realizadas. As respostas dos participantes foram analisadas pela autora do estudo e por um juiz

### 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 desconhecem métodos ou não utilizam estratégias de automotivação para essa situação ( $F= 3,9$ ;

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

Como pode ser observado, alunos que relataram não utilizar estratégias de estruturação do ambiente de estudo apresentaram um nível maior de ansiedade estado (Tabela 4) do que aqueles que responderam que utilizam estratégias para não sabem organizar o ambiente no momento da entrevista.

Já a Tabela 6 mostra que sujeitos que relataram não utilizar estratégias de organização do ambiente de estudo apresentaram uma ansiedade traço maior do que aqueles que mencionaram não utilizar nenhuma estratégia para organizar o ambiente de estudo ( $p=0,03$ ).

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	$\phi$	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	$\phi$	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 Estratégias de Organização do Ambiente de Estudo*

Categorias de análise	Média ansiedade estado	<i>dp</i>	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	<i>dp</i>	N
Ausência	38,18	5,63	7
Estratégias metacognitivas	41,94	6,45	148
Total	41,53	6,46	155

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	<i>dp</i>	N
Ausência	38,53	6,27	19
Estratégias metacognitivas	41,95	6,40	136
Total	41,53	6,46	155

**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

estudo propostas pela entrevista, apresentaram níveis mais altos de ansiedade, o que sugere que a medida de ansiedade (também denominada de ansiedade de estado) pode não ter sido sensível o suficiente para captar de forma precisa essa relação. Portanto, estudos futuros poderiam examinar essa relação utilizando instrumentos que captassem melhor os aspectos cognitivos e emocionais da ansiedade sugerindo que a ansiedade mais relacionada ao processamento da informação. Um ponto importante para essa ausência de relação pode ser a falta de



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 a ansiedade em situações reais devem ser o

### Considerações Finais

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

Como descrito em Boruchovitch e colaboradores, os professores precisam aprender a lidar e saber controlar a ansiedade de alunos no dia-a-dia da sala de aula, exercendo um controle maior sobre ela, diminuindo os efeitos negativos para a aprendizagem e para o rendimento.

Os professores podem contribuir muito para a redução da ansiedade em sala de aula mediante certas estratégias, como: prover os alunos com instruções claras e adequadas de estudo; possibilitar oportunidades para que os alunos ansiosos possam falar em pequenos grupos; responder a perguntas com respostas curtas e diretas (não); usar atividades que envolvam a participação cooperativa; esclarecer o objetivo das provas e o tempo nas situações de exames; determinar o tempo que assegure que todos os alunos possam completar a prova; variar os tipos de avaliação (Bzuneck, 1991; Bzuneck & Silva, 1989; Monteiro, 1980; Naveh-Benjamin, 1991; Sogunro, 1998; Tobias, 1980, 1985; Wigfield & Eccles, 1989).

Pais, por sua vez, precisam ser também envolvidos no 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. & Silva, R. (1989). *Ansiedade 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*. Tese de Doutorado não-publicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Da Silva, A. L. & De Sá, L. (1997). *Saber estudar: Estratégias de aprendizagem*. Portugal: Porto.
- Dembo, M. H. (1994). *Applying educational psychology*. New York: Macmillan.
- Dembo, M. (2000). *Motivation and learning*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Eysenck, M. W. (1992). *Anxiety the cognitive-behavioral perspective*. New York: Lawrence Erlbaum/Royal Hollowly and Bedford.
- Flavell, J. H., Miller, P. H. & Miller, S. A. (1986). *Metacognitive aspects of problem solving*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freud, S. (1894). *Obras completas* (Vol. 2). Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional.
- Hacker, D. J., Dunlosky, J. & Graesser, A. (1998). *Metacognition: Knowing about and knowing how to learn: Theory and practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Kirkland, K. & Hollandsworth, J. G. Jr. (1980). Relaxation techniques versus 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: Vozes.
- Monteiro, M. N. (1980). *Um estudo da ansiedade em estudantes de medicina*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Faculdade de Medicina, Pontifícia Universidade Católica de Rio de Janeiro.
- Morris, L. W., Davis, M. A. & Hutchings, J. (1990). The relationship between components of anxiety Literature review scale. *Journal of Educational Psychology*, 82, 111-119.
- Naveh-Benjamin, M. (1991). A comparison of different types of test-anxious students and their performance on a processing model. *Journal of Educational Psychology*, 83, 111-119.
- Pessoti, I. (1977). *Estudo sobre o conceito de ansiedade*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto.
- Pozo, J. I. (1995). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar. In Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação* (Vol. 2, pp. 176-197). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Purdie, N. & Hattie, J. (1996). Cultural differences in self-regulated learning. *American Educational Research Journal*, 33, 111-129.
- Rocha, I. (1976). *Estudos de ansiedade escolar: Ansiedade e nível de realização*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo. Pós-Graduação em Psicologia, Univer.
- Rosamilha, N. (1971). *Psicologia da ansiedade*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Sogunro, O. (1998). Impact of evaluation on student learning. *Research and Development in Education*, 3, 111-119.
- Tobias, S. (1980). Anxiety and instruction. *Journal of Educational Psychology*, 72, 289-299.
- Tobias, S. (1985). Test anxiety: Interference with learning. *Educational Psychologist*, 20, 135-142.
- Wigfeld, A. & Eccles, J. S. (1989). Test anxiety and achievement in high-achieving students. *Educational Psychologist*, 24, 1-10.
- Woolfolk, A. (2000). *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Zimmerman, B. J. (1986). Academic study skills: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 21, 1-10.
- Zimmerman, B. J. (1998). Becoming a self-regulated learner: An overview of the subprocesses? *Contemporary Educational Research*, 13, 1-31.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1990). A self-regulatory perspective: An interview for assessing student use of self-regulatory strategies. *American Educational Research Journal*, 27, 171-183.

**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