

A B S T R A C T

The work searches apprehending the popular knowledge implicit into the life of those who didn't have access to the formal system of instruction. The apprehension of that knowledge was given through the history of Neta's life, one domestic that shows to have enough knowledge to face her woman's daily life.

KEY WORDS: *Formal education; Informal/Popular education.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BRANDÃO, Carlos R. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 1982.
2. ———. *O ardil da ordem; caminhos e armadilhas da educação popular.* Campinas. Papirus, 1983.
3. FREIRE, Paulo. *Alternativas de educação popular.* São Paulo, PUC/SP, 1983. (Anotações de aula).

Recebido para publicação em 31/07/89

"O PROBLEMA DA ANSIEDADE NAS PROVAS: PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS"

JOSÉ ALOYSEO BZUNECK^a

ROSANGELA SILVA^b

RESUMO

O presente artigo apresenta os resultados mais salientes de pesquisas em torno do problema da alta ansiedade que alunos acusam em situações de avaliação, e que se denomina ansiedade de prova ou ansiedade de teste. A ansiedade alta afeta o desempenho nas provas em função de seu componente cognitivo que é a preocupação, que interfere na atenção que deve ser dispensada por inteiro à tarefa. São também descritos estudos com propostas de solução a esse problema e é discutida a eficácia dos diferentes métodos de intervenção. Daí emergem igualmente sugestões para o ensino.

PALAVRAS-CHAVE: *Ansiedade de prova; Ansiedade de teste; Avaliação escolar; Tratamento da ansiedade de prova.*

1 – INTRODUÇÃO

O fenômeno da ansiedade por ocasião de avaliações é, possivelmente, tão antigo quanto a própria existência da escola, com suas provas, exames, testes e concursos. Ansiedade de prova, ou ansiedade de teste, é hoje entre as espécies de ansiedade a mais amplamente pesquisada, sobretudo no contexto dos estudos da motivação e do rendimento escolar. Sua própria conceituação encerra componentes mais demarcados que a ansiedade em geral, de objeto indefinido, e que se contradistingue do medo, que tem uma causa objetiva.

HILL & WIGFIELD (1984) propõem, para efeito de estudo, a definição de ansiedade de prova formulada por Dusek: trata-se de um "sentimento desagradável ou estado emocional que tem componentes fisiológicos e comporta-

mentais, e que é experimentado por ocasião de testes formais ou de outras avaliações". No presente artigo, será empregado o termo genérico ansiedade de prova, que parece ser o mais conveniente por sugerir ser aplicável a todas as situações em que um indivíduo estiver sendo avaliado.

Foi há menos de quatro décadas que MANDLER & SARASON (1952) identificaram empiricamente, através da aplicação de uma escala específica, a existência de alunos alto ansiosos e baixo ansiosos e que, a seguir, obtiveram resultados inversamente proporcionais em testes de inteligência. Os alto ansiosos tipicamente revelaram escores mais baixos. Normalmente, nas pesquisas, alto e baixo ansiosos constituem os grupos extremos da distribuição, ou seja, os 10%, ou 25%, ou até 1/3 de cada lado, tendo-se por vezes considerado para comparações um grupo intermediário entre eles.

a. Departamento de Educação/CECA/Universidade Estadual de Londrina.

b. Aluna do curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior – Universidade Estadual de Londrina.

Conforme diversas revisões de estudos na área (HANSEN, 1977; HEAD & LINDSEY, 1984; HEMBREE, 1988), tem-se revelado, consistentemente, correlação negativa significativa entre alta ansiedade e desempenho nas situações em que o aluno se sintia avaliado. Os dados disponíveis, portanto, sugerem fortemente que estamos diante de um inquietante problema educacional: por um lado, é fora de dúvida que se deve submeter os alunos a provas ou testes quer para aferir seu progresso ou para diagnosticar eventuais problemas na aprendizagem, quer para selecionar alunos para determinado curso ou nível de formação, quer ainda – no caso específico de testes padronizados – para se medir inteligência ou aptidões. Mas, por outro lado, muitos alunos não conseguem mostrar, nessas situações, o que tinham aprendido ou o que sabem, prejudicados pela ansiedade. Que os alunos alto ansiosos muitas vezes dominavam perfeitamente os conteúdos foi possível comprovar, quer através de simulações de que não se tratava de prova (NAVEH-BENJAMIN, McKEACHIE & LIN, 1987), quer em função de um arranjo que otimizou a situação da avaliação verdadeira (HILL, 1984). Portanto, as provas ou avaliações, tais como são normalmente aplicadas em sala de aula, não aferem conhecimentos e habilidades adquiridas quando se trata de indivíduos que, em tais circunstâncias, apresentam alta ansiedade, podendo-se daí concluir que, em tais circunstâncias, essas avaliações são potencialmente viesadas em relação a eles. Para usar a expressão que HILL (1984; HILL & WIGFIELD, 1984) tomou de Alpert e Haber, a alta ansiedade exerce um efeito debilitante sobre o desempenho escolar, como uma forma de motivação negativa por ocasião das provas.

2 – ANSIEDADE: ESTADO E TRAÇO

SPIELBERGER (1966; 1975), baseado em estudos anteriores de CATTELL e SCHEIER, distinguiu dois modos da ansiedade encontrar-se nas pessoas: como estado, ou “estado emocional transitório” de tensão e reação de nervosismo; e como traço, que consiste numa inclinação crônica a reações de ansiedade-estado, em diversas situações-estímulo. A ansiedade de prova é uma forma de ansiedade-traço (SPIELBERGER, ANTON & BEDELL, 1976): há pessoas que são originariamente alto ansiosas e, uma vez colocadas em situação de provas ou testes, respondem com um incremento da emoção de ansiedade que, por sua vez, desperta a preocupação, com seus efeitos nocivos ao desempenho. A obra de BIAGGIO (1984) contém alguns estudos em que se utilizou de um instrumento de SPIELBERGER, adaptado ao Brasil pela própria autora, acerca da ansiedade-traço-estado.

STROM, HOCEVAR & ZIMMER (1987) sugerem, porém, ser muito simplista a relação tradicionalmente assumida entre ansiedade como traço e ansiedade de prova. Por isso, testaram a influência de fatores de personalidade. Os resultados, obtidos através da análise de sendas, mostraram, em primeiro lugar, haver de fato influência direta e isolada da ansiedade-traço, ou seja, ansiedade-traço mais alta é associada com ansiedade de provas mais alta. Mas, além disso, o estudo mostrou que alta preferência por

cursos muito exigentes interage com ansiedade-traço, no sentido de fazer baixar a ansiedade nas provas. Ao contrário, baixa preferência por cursos difíceis acarretou incremento da ansiedade de provas, pois os alunos fatalmente se defrontam com avaliações que, por suposto, apresentam alto grau de dificuldade.

Muitos estudantes podem apresentar, de forma ocasional, em qualquer avaliação, alta ansiedade, provocada por fatores diversos, intrapessoais ou ambientais, exclusivos daquela situação. Entretanto, o que constitui preocupação educacional são os indivíduos portadores de ansiedade de prova como predisposições relativamente estáveis, isto é, como traço pois, neste caso, a previsão é de que em todas as avaliações a que se submetam se configure o efeito debilitante sobre o desempenho. Segundo HILL & WIGFIELD (1984), esse fenômeno teria suas origens nas primeiras fases da escolaridade de uma criança, quando os pais faziam exigências irrealísticas ou alimentavam expectativas excessivamente altas para seus filhos. Assim, após as primeiras reações dos pais em relação a algum fracasso, as crianças adquiriam medo das situações de avaliação, tornando-se preocupadas com a possibilidade de novos fracassos. FREUD (1976, edição em português) também considerava a ansiedade como característica estável da personalidade, como uma reação inconsciente ou uma defesa frente a conflitos que têm sua origem na fase fálica do desenvolvimento psico-sexual. Deslocamentos, projeções e outros mecanismos seriam defesas utilizadas por ocasião da ansiedade que, desde muito cedo, se instalou na pessoa. O referencial teórico da psicanálise, porém, não tem sido utilizado pelos que estudam especificamente a ansiedade de prova.

Mas, qualquer que seja a teoria explicativa das origens da ansiedade como característica estável, há um ponto em comum e que é a condição de ser adquirida.

3 – A EXTENSÃO DA ANSIEDADE DE PROVAS

Faltam, no Brasil, estatísticas sobre a incidência da alta ansiedade no contexto escolar; aliás, já são bem escassas em nosso meio publicações de pesquisas nessa área, apesar do fascínio que esse constructo tenha exercido sobre todos quantos abordam os problemas de rendimento acadêmico ou de motivação escolar. No exterior, as revisões de literatura atestam um elevado interesse pelo fenômeno. SPIELBERGER (1972) já estimava que, àquela época, contavam-se mais de 5.000 trabalhos sobre ansiedade. HILL & WIGFIELD (1984), extrapolando o dado amostral dos 10% extremos (alto e baixo ansiosos), que identificava duas ou três crianças alto ansiosas em cada classe regular, concluem poderem encontrar-se, nos Estados Unidos, cerca de 5 milhões de alunos de 1o. e 2o. graus portadores desse problema. Esse número pode atingir o dobro se se considerarem outros tantos sujeitos que já sofrem de ansiedade significativa em sala de aula e que se prevê que poderão ser por ela afetados em situação de prova. Nos cursos superiores, o fenômeno acusa um certo decréscimo, embora autores como SPIELBERGER, ANTON & BEDELL (1976) revelem que “a ansiedade é um problema que per-

vade todo campus". Dos 562 estudos sobre o t3pico que HEMBREE (1988) analisou em sua revis3o, 360 eram pesquisas com sujeitos de cursos de graduac3o.

Al3m disso, as pesquisas t3m apontado o sexo feminino como o mais representado entre os portadores desse problema, embora nem tanto nos cursos superiores. Entretanto, n3o h3a provas de que mais alta ansiedade dos sujeitos do sexo feminino tenha como efeito um correspondente decr3scimo no rendimento em provas (HEMBREE, 1988). Por outro lado, ainda segundo essa mesma revis3o, as pesquisas que controlaram a vari3vel intelig3ncia ou aptid3o concluíram que a alta ansiedade n3o afeta negativamente o desempenho nas provas quando se trata dos alunos mais dotados intelectualmente; os mais afetados s3o os da faixa m3dia, seguidos pelos de baixa aptid3o. A revis3o de HEAD & LINDSEY (1984), relativamente a alunos de curso superior, mostrou que, mesmo sob alta ansiedade, os sujeitos com QI alto podem inclusive ter facilita3o na aprendizagem.

4 – COMO OCORRE O EFEITO DEBILITANTE

Duas principais quest3es t3m norteado os pesquisadores na 3rea e que s3o, provavelmente, as mesmas preocupa3es de alunos, professores e outros profissionais envolvidos com o desempenho escolar. A primeira quest3o diz respeito ao mecanismo psicol3gico envolvido quando o desempenho nas provas sofre o efeito debilitante da alta ansiedade: como e por que alta ansiedade prejudica o desempenho? Este t3pico ser3 discutido na presente sec3o. A segunda quest3o, intimamente ligada 3 primeira, reflete a preocupa3o com a possibilidade de se mudar esse quadro: que formas de interven3o s3o eficazes a ponto de fazer baixar o n3vel de ansiedade na situa3o das provas, com uma conseqüente reintegra3o da qualidade do desempenho? Esta quest3o ser3 focalizada na 3ltima sec3o do artigo.

Segundo descobertas de pesquisas, ansiedade de prova n3o 3 um constructo unit3rio e simples mas, pela sua reconhecida complexidade, deve ser desdobrada em elementos que correspondam a conceitos mais precisos. Assim, LIEBERT & MORRIS (1967; cfr. MORRIS, DAVIS & HUTCHINGS, 1981) desenvolveram uma escala de avalia3o da ansiedade de prova, em que s3o discriminados dois componentes distintos: preocupa3o e emotividade. Em poucas palavras, o componente preocupa3o refere-se ao conjunto de elementos cognitivos presentes na experi3ncia da ansiedade, e que consiste nas expectativas negativas do aluno quanto ao pr3prio desempenho, aliadas a uma aten3o dirigida a si mesmo, sobre a situa3o em jogo bem como 3s conseqü3ncias da tarefa. A percep3o refere-se 3 percep3o dos elementos fisiol3gico-afetivos da experi3ncia de ansiedade, ou seja, corresponde ao estado desagrad3vel de sentimentos como nervosismo e tens3o, expressos externamente por sudorese, empalidecimento, secura na boca, taquicardia etc.

Estudos em torno de um constructo similar, que 3 a ansiedade de matem3tica, t3m identificado igualmente esses dois componentes, embora com efeitos algo distintos

(WIGFIELD & MEECE, 1988).

As diversas pesquisas sobre ansiedade de prova apresentadas por MORRIS, DABIS & HUTCHINGS (1981) mostram como as respostas de preocupa3o e de emotividade s3o potencialmente independentes, al3m de conceitualmente distintas. Os resultados dos diversos estudos que usaram aquela escala revelam ainda que os escores nesses dois componentes distintos variam em rela3o 3 proximidade temporal da prova a que v3o submeter-se os sujeitos. A referida escala foi ministrada v3rios dias antes das provas, imediatamente antes, e imediatamente ap3s. Os escores na dimens3o preocupa3o permaneceram constantes nessas tr3s 3pocas distintas, ao passo que a emotividade atingia seu pico na fase imediatamente anterior 3 prova, caindo abruptamente a seguir. Os escores de preocupa3o apresentavam correla3o negativa significativa com as expectativas que o sujeito alimentava, antes da prova, quanto ao n3vel de desempenho, ou seja, quanto mais preocupa3o menores eram as expectativas de 3xito; e vice-versa. J3 os escores de emotividade n3o se relacionavam com as expectativas de desempenho.

Entretanto, at3 agora n3o se conseguiu demonstrar empiricamente qualquer efeito negativo espec3fico da emotividade ou atividade t3nico-fisiol3gica sobre o desempenho em provas (I. SARASON, 1984), inclusive em fun3o da dificuldade de se interpretar os relatos verbais dos sujeitos das pesquisas. Ao contr3rio, os dados mostram que a preocupa3o, componente de natureza cognitiva, encerra elementos capazes de explicar como e porque alta ansiedade tem aquele efeito debilitante. Por exemplo, segundo estudos experimentais de I. SARASON (1984), os sujeitos alto ansiosos, quando em situa3o de prova, sofriam mais interfer3ncias cognitivas que os de baixa e m3dia ansiedade. De acordo com seus relatos verbais, esses alunos tinham-se preocupado, durante a prova, com o fato de estarem desempenhando-se t3o pobremente; tinham-se t3m preocupado com o desempenho dos outros, que julgavam superior, e com o que o professor estaria pensando deles. Portanto, assomavam-lhes 3 mente pensamentos irrelevantes para a tarefa e incompat3veis com a concentra3o na tarefa. Al3m disso, ficou comprovado ser apenas a situa3o de prova a ocasionar nos sujeitos alto ansiosos aqueles pensamentos interferentes. Em situa3es neutras, n3o se verificou qualquer diferen3a entre os sujeitos portadores de n3veis diferentes de ansiedade; mas, apenas introduzida a condi3o de avalia3o, 3 como se surgisse um sinal de alarme a indicar perigo para aqueles que t3m propens3o 3 ansiedade, despertando a preocupa3o.

Da mesma forma, uma outra pesquisa (DEFFENBACHER, 1978), a t3tulo de exemplo, manipulou experimental a vari3vel estresse nos grupos de sujeitos estudados. Descobriu-se que o grupo de alunos alto ansiosos e sob alto estresse (a) reagiu mais negativamente 3 prova, com mais ansiedade, mais sentimentos de d3vida quanto 3 pr3pria capacidade e quanto a si mesmos em geral, e avaliou a execu3o da tarefa como mais desagrad3vel; (b) resolveu menos problemas da prova-tarefa; (c) relatou ter gasto menos tempo concentrado na tarefa; e (d) relatou igualmente ter orientado sua aten3o mais vezes para pensamentos de

preocupação e para os sintomas fisiológicos da emoção, tendo sofrido mais interferências na tarefa. Todos esses resultados do grupo alto ansioso e sob alto estresse eram significativos, estatisticamente, quando comparados com os dos demais grupos da amostra utilizada.

Desta forma, como conclusão já dos primeiros estudos que contemplaram o componente preocupação, WINE (1971), seguido de I. SARASON (1975; 1984), propôs a teoria de que alta ansiedade prejudica o desempenho nas provas por deslocar a atenção que deveria investir-se toda na tarefa em si. A atenção é um processo fundamental tanto na fase da aquisição dos conhecimentos e habilidades como na fase do desempenho ou avaliação. Ora, preocupado excessivamente consigo mesmo ou com possíveis fracassos, o aluno alto ansioso divide sua atenção à hora da prova com aspectos irrelevantes.

Entretanto, por mais apoio que tenha nas pesquisas, essa teoria foi questionada quanto à sua generalização. De acordo com MORRIS, DAVIS & HUTCHINGS (1981), aqui se levanta o problema da relação entre causa e efeito: por um lado, os dados mostram que a preocupação anterior e durante as avaliações interfere no desempenho pelos motivos aludidos. Mas, por outro lado, a preocupação pode ser um reflexo de que o sujeito tem consciência de dificuldades que enfrentou no passado e com as quais agora novamente se defronta; assim, preocupação poderia não figurar como causa de desempenho deficiente, ao menos não exclusiva. As duas interpretações, concluem os autores, não são excludentes, podendo até compor-se.

Desta forma, surgiu outra linha de pesquisa, muito ligada à anterior, na qual se experimentava uma explicação alternativa à dos efeitos interferentes da alta ansiedade em provas. Investigou-se como procediam alunos alto ansiosos na fase da aprendizagem propriamente dita, anterior, por natureza, à situação da avaliação. Buscava-se verificar se o traço de ansiedade não estaria também comprometendo, de alguma forma, o próprio processo da aquisição dos conhecimentos. Além disso, diversos estudos estavam mostrando não ser suficiente tratar a ansiedade em si, pois, mesmo com sua redução o desempenho continuava por vezes sofrível (TRYON, 1980).

Os estudos de BENJAMIN, McKEACHIE, LIN & HOLINGER (1981) investigaram alunos universitários alto ansiosos e que haviam apresentado, em provas que exigiam respostas por escrito a questões abertas, desempenho significativamente mais pobre que os alunos de baixa ou média ansiedade. Através do método do auto-relato, descobriu-se que os sujeitos alto ansiosos haviam dedicado mais tempo ao estudo que os demais e, não obstante, haviam sentido mais dificuldades em evocar os itens de resposta. Mais que tudo, confessaram terem utilizado métodos de estudo inadequados, ao se terem dedicado à memorização de termos sem os compreender, tendo mais "dificuldade em captar os tópicos relevantes do texto". Em termos de aprendizagem explicada pelo modelo de processamento da informação, que os autores haviam adotado como referencial, aqueles estudantes não haviam logrado codificar, organizar e armazenar as informações. (Para uma exposição completa do modelo, cfr. PFROMM NETTO, 1987).

Assim, os autores haviam concluído que, relativamente aos alunos alto ansiosos, havia um bom motivo para sentirem alta ansiedade nas avaliações, e que eram seus métodos inadequados de estudo. Estaria com eles ocorrendo uma espécie de causalidade seqüencial: a percepção inicial de capacidade inferior à dos colegas poderia gerar uma ansiedade quanto ao próprio desempenho. Essa ansiedade, por sua vez, resultaria num emprego de estratégias de estudo menos eficazes, com a prevalência de leituras repetitivas de um texto que não se entendia, juntamente com o recurso à memorização mecânica. Esse método não proporciona nenhum processamento da informação ou codificação, significando, portanto, ausência de aprendizagem. O fracasso na prova seria uma consequência natural, agravada pela própria ansiedade sempre presente. É muito provável, concluem os autores, que essa seqüência causal não seja tão linear como foi exposta, mas que tenha ocorrido, ao longo de todo o processo, contínua interação entre capacidade, estratégias de aprendizagem e ansiedade.

Os experimentos mais recentes de NAVEH-BENJAMIN, McKEACHIE & LIN (1987), com universitários israelenses, tiveram por principal objetivo verificar diretamente, em situação real de sala de aula, se e como os alunos estavam organizando os conteúdos de aprendizagem, fomentando esquemas conceituais. Pretenderam, desta forma, superar uma reconhecida limitação metodológica dos estudos anteriores, em que os dados sobre os métodos de estudo eram obtidos através de auto-relatos dos sujeitos. Controlou-se a variável bons hábitos de estudo versus maus hábitos, ambos definidos operacionalmente. Verificou-se que os alunos alto ansiosos e com bons hábitos de estudo conseguiam aprender, sendo que sua aprendizagem se refletia em bom desempenho numa situação descontraída, em que a avaliação aparecia como um exercício de revisão. Na prova real, continuavam com sub-rendimento, a despeito dos bons hábitos de estudo, o que sugere estar ocorrendo o conhecido efeito interferente da alta ansiedade. Já os alunos alto ansiosos com hábitos de estudo inadequados apresentavam, como esperado, sub-rendimento em qualquer situação, na de exercício e na de prova real. A razão fundamental óbvia está em que nem haviam codificado e armazenado a informação.

A conclusão mais relevante desses estudos é de que ao menos parte dos alunos alto ansiosos acumulam o problema de não saberem aprender ou, ao menos, de não atenderem às exigências de uma codificação da informação. Qual seria, nesse caso, o papel da ansiedade, e como ela interage com as demais características do aluno continua sendo um problema a ser esclarecido pela pesquisa.

McKEACHIE (1984), ao concluir sua revisão crítica de uma série de estudos sobre esse tópico em particular, propõe que, provavelmente, esteja ocorrendo uma combinação de dois fenômenos causais: tanto a ansiedade gera métodos mais superficiais de codificação e recuperação, como as falhas nos métodos de estudo provocam ansiedade nas avaliações. Igualmente, TOBIAS (1985), que também discutiu alguns estudos nessa área, propõe ser provavelmente prematuro definir-se que o insucesso de provas se deva, de forma disjuntiva, ou à interferência da alta an-

siedade ou à aquisição insuficiente das informações. Provavelmente, será uma combinação de alta ansiedade com certos métodos de estudo a responder pelo resultado indesejado nas provas.

O que parece inquestionável, porém, é que qualquer tentativa de se recuperar o desempenho em avaliações, quando se trata de alunos alto ansiosos, deve contemplar, ao mesmo tempo, a avaliação e, quando for o caso, algum treinamento quanto a aprender. A próxima seção tem por objetivo estender esse tópico.

5 – COMO TRATAR A ANSIEDADE DE PROVAS

Condição adquirida que é, a ansiedade de prova pode ser reduzida através de certas técnicas de tratamento. Considerada sempre como um problema grave, já na década de 60 surgiram diversas experiências de intervenção. Entretanto, como observa TOBIAS (1979), criticamente, as preocupações dos primeiros tempos restringiam-se a tratar apenas os sintomas, através das técnicas comportamentais do contracondicionamento e da extinção. Aos poucos, porém, os métodos foram-se refinando, sobretudo quando começaram a levar em conta a existência dos componentes distintos de preocupação e emotividade.

Entre as grandes revisões desses estudos de intervenção salienta-se, em primeiro lugar a de TRYON (1980), que avaliou criticamente 85 pesquisas sobre tratamentos de ansiedade de prova, nas quais os sujeitos eram na maioria alunos de curso superior. A autora identificara técnicas diversas e a descoberta mais saliente foi que, embora quase todas elas tenham conseguido, inclusive quando se empregou exclusivamente um placebo, a redução da ansiedade de prova, medida pelos testes, as técnicas chamadas comportamentais não haviam logrado fazer melhorar a performance acadêmica nas provas. Entre as técnicas comportamentais contavam-se a dessensibilização sistemática, o relaxamento autocontrolado e o emprego de modelos. Reportando-se à distinção dos componentes preocupação e emotividade, Tryon concluiu que essas técnicas teriam atingido apenas o aspecto da emotividade, quando o fator crítico por ocasião das provas reside nas interferências cognitivas, representadas pelo componente preocupação. Assim, todos os experimentos que trabalharam com este último componente, incluindo-se aí o aconselhamento cognitivo e o ensino de métodos de estudo, acusaram não apenas redução da ansiedade como também elevação das notas, sinais de melhora do desempenho.

A revisão mais recente de HEMBREE (1988) cobriu 137 estudos com sujeitos de todos os níveis de escolaridade, e que incluíam graus diversos de controle da variável independente. Foram igualmente identificados os tratamentos de tipo comportamental, ligados ao componente emotividade, e que compreendiam a dessensibilização sistemática, o treinamento em relaxamento, o uso de modelos, o reforçamento positivo, a extinção e até a hipnose. Em segundo lugar, os tratamentos de tipo cognitivista, voltados para o aspecto preocupação, que incluíam modificação cognitiva, treino de atenção, e outros; e, por fim, métodos mistos, que contemplavam ambos os componentes, com prevalência da

preocupação. De modo geral, os tratamentos que envolviam treinamento de habilidades de estudo não levavam a redução da ansiedade de prova, a menos que se combinassem com outras técnicas comportamentais. Também se descobriu que os tratamentos de tipo comportamental e o cognitivo-comportamentais não apenas reduziam a emotividade mas pareciam generalizar esse efeito para o componente preocupação.

Segundo alguns estudos, as técnicas de relaxamento e dessensibilização sistemática fizeram melhorar o desempenho nas provas; mas os maiores efeitos positivos neste particular foram causados pelas técnicas de tipo cognitivo: modificação cognitiva, treino de atenção, terapia de insight, e treinamento para lidar com ansiedade. Portanto, confirma-se até o presente a vantagem de se dar ênfase aos aspectos ligados ao componente cognitivo da ansiedade.

HILL (1984) e HILL & WIGFIELD (1984), dentro de uma perspectiva tipicamente educacional, ampliaram as recomendações de práticas ligadas ao tratamento de crianças e adolescentes com alta ansiedade de prova. Sua proposta, que tem apoio em pesquisas e na sua própria experiência profissional, dá ênfase a aspectos ambientais da situação de provas ou de testes. Segundo os autores, deve-se começar por mudar os boletins de notas das crianças, de tal modo que contenham mais informações retroalimentadoras do que apenas notas ou conceitos; e que se faça referência explícita ao esforço e não somente ao desempenho. Essas recomendações estão ligadas aos aspectos motivacionais de causação pessoal e de atribuição. Outrossim, ainda segundo os autores, é necessário também mudar as condições das provas ou testes padronizados, eliminando-se qualquer pressão quanto a tempo. (Um estudo de Galassi, Frierson e Shaer, 1981, por exemplo, mostrou quanto estresse adicional advém das pressões quanto a horário). As instruções, além de sugerirem modificação das expectativas das crianças para um nível realístico e positivo, não devem conter envolvimento do ego. A revisão de HEMBREE (1988) havia concluído que, por ocasião de testes de QI ou aptidão, o envolvimento do ego, provocado por certas instruções iniciais, tinha efeitos diferenciados conforme os sujeitos: os alto ansiosos, alunos de curso superior, obtinham escores mais altos nesses testes quando não havia envolvimento do ego, ao contrário dos alunos de níveis inferiores de escolaridade. E, ao contrário, todos os alunos de baixa ansiedade saíam-se melhor com o envolvimento do ego. HILL & WIGFIELD (1984) propõem, que, mesmo com crianças e adolescentes, deve-se em geral evitar o envolvimento do ego por ocasião de qualquer avaliação.

Ao se buscar otimizar as condições ambientais de provas ou testes, não se deve superestimar o recurso a música de fundo quando se trata de classes heterogêneas. Descobriu-se que o emprego de música clássica suave ajudou, nos escores de testes, ou sujeitos alto ansiosos, mas foi prejudicial aos baixos ansiosos (HEMBREE, 1988). Por fim, HILL & WIGFIELD (1984) apresentam um programa por eles elaborado, que é de treinamento em habilidades de fazer provas, dado que muitos estudos recentes têm mostrado a eficácia desse procedimento, especialmente no contexto da ansiedade de prova (por exemplo, ZEIDNER, KLING-

MAN e PAPKO, 1988). O treinamento consta de ítems gerais relativos a atitudes e comportamentos básicos a serem desenvolvidos; ítems de logística da prova ou teste; e uma ênfase particular no treinamento da modificação e orientação das expectativas. Mais discriminativa é a sugestão de TOBIAS (1985) de que os alunos alto ansiosos, desde que sem problemas quanto a habilidades de fazer provas nem com hábitos inadequados de estudo, deverão submeter-se a tipos de tratamento que contemplem somente a ansiedade, não esquecendo a relevante especificidade do componente preocupação. Ao contrário, recomenda-se uma combinação de técnicas específicas quando for o caso de alunos que, além de ansiosos, revelem ao mesmo tempo deficiências naquelas habilidades.

5 – CONCLUSÃO

Deve ser preocupação de todo educador ou psicólogo escolar manter e incrementar a motivação dos estudantes para as tarefas escolares. As pesquisas mostram consistentemente que a experiência continuada de fracasso mina a motivação, inclusive lançando o aluno no abismo da desesperança. Ele acaba por não acreditar mais na eficácia dos próprios esforços, o que acarreta desistência de envolver-se nas atividades que promovem a aprendizagem.

Dos diversos fatores intrapessoais e ambientais que repondem pelo insucesso escolar, o presente trabalho pretendeu mostrar, sucintamente, como e porque a alta ansiedade dos alunos compromete sua performance nas situações de avaliação. Em outras palavras, a alta ansiedade torna-se fator crucial a desencadear todo um círculo vicioso, em que o estudante não vê como superar seu problema de sub-rendimento. Desânimo, desesperança, evasão escolar, ou recurso a meios desonestos podem ser algumas das conseqüências igualmente indesejáveis desse quadro.

Como corolário das diversas pesquisas a que se aludiu no presente artigo, pode-se, porém, alimentar a mais alta expectativa de êxito quanto à sua solução, em face dos diversos métodos de intervenção disponíveis e de eficácia comprovada para cada caso.

Além disso, para o ensino, uma redomendação específica emerge de diversos estudos aqui citados: em qualquer situação de avaliação e com quaisquer alunos, é preciso evitar um tipo de instrução inicial que represente pressão sobre os alunos ou alusão à possibilidade de fracasso. Um clima descontraído e que crie expectativas realistas e positivas, mesmo sem abrandamento de exigências, representará um fator de segurança de que eles nada têm a temer e será componente facilitador da evocação dos conteúdos aprendidos, mesmo quando for o caso de personalidades alto ansiosas.

ABSTRACT

The present paper reviews recent studies concerning test anxiety psychological construct. It has been consistently found that worry, as a test anxiety's cognitive component, interferes with attention and consequently undermines task performance. Other researchers focused on the relation between test anxiety and study habits and their influences on learning, here explained after the information processing model. Finally, studies on test anxiety's reduction through various intervention methods are discussed, and some directions are given for teaching and student evaluation.

KEY-WORDS: *Test Anxiety; Student Evaluation; Test Anxiety and Learning; Test Anxiet Treatment Methods.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 – BENJAMIN, M.; MCKEACHIE, W.J.; LIN, Y.G.; HOLINGER, D.P. Test Anxiety; Deficits in Information Processing. *Journal of Educational Psychology*, 73(6): 816-824, 1981.
- 2 – BIAGGIO, A.M.B. *Pesquisas em Psicologia do Desenvolvimento e da Personalidade*. Porto Alegre, Editora da Universidade (URGS), 1984.
- 3 – DEFFENBACHER, J.L. Worry, Emotionality, and Task-Generated Interference in Test Anxiety; An Empirical Test of Attentional Theory. *Journal of Educational Psychology*, 70(2): 248-254, 1978.
- 4 – FREUD, S. Inibições, Sintomas e Ansiedade. In: —. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro, Imago Editora, 1976. v.20, p. 95-201.
- 5 – GALASSI, J.P.; FRIERSON, H.T.; SHARER, R. Behavior of High, Moderate, and Low Test Anxious Students During an Actual Test Situation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49(1): 51-62, 1981.
- 6 – HANSEN, R.A. Anxiety. In: S. Ball, (Ed.) *Motivation in Education*. New York, Academic Press, 1977. p. 91-109.
- 7 – HEAD, L.Q. & LINDSEY, J. Anxiety and the University Student: A Brief Review of the Professional Literature. *Psychological Abstracts*, 71(6): 161-172, 1984.
- 8 – HEMBREE, R. Correlates, Causes, Effects, and Treatment of Test Anxiety. *Review of Educational Research*, 58(1), 47-77, 1988.
- 9 – HILL, K.T. Debilitating Motivonn and Testing; A Major Educational Problem – Possible Solutions and Policy Applications. In: AMES, R & AMES, C (Eds.) *Research on Motivation in Education*. New York, Academic Press, 1984. v.1, p. 245-74.
- 10 – HILL, K.T. & WIGFIELD, A. Test Anxiety: A Major Educational Problem and What Can Be Done About It. *The Elementary School Journal*, 85(1): 105-126, 1984.

- 11 – LIEBERT, R.M. & MORRIS, L.W. Cognitive and Emotional Components of Test Anxiety: A Distinction and Some Initial Data. *Psychological Reports*, 20: 975-978, 1967.
- 12 – MANDLER, G. & SARASON, S.B. A Study of Anxiety and Learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47: 166-173, 1952.
- 13 – MCKEACHIE, W.J. Does Anxiety Disrupt Information Processing or Does Poor Information Processing Lead to Anxiety. *Psychological Abstracts*, 71(10): 271-281, 1984.
- 14 – MORRIS, L.W.; DAVIS, M.A.; e HUTCHINGS, C.H. Cognitive and Emotional Components of Anxiety; Literature Review and a Revised Worry-Emotionality Scale. *Journal of Educational Psychology*, 73(4): 541-555, 1981.
- 15 – NAVEH-BENJAMIN, M.; MCKEACHIE, W.J.; e LIN, Y.G. Two Types of Test-Anxious Students: Support for an Information Processing Model. *Journal of Educational Psychology*, 79(2): 131-136, 1987.
- 16 – PFROMM NETO, S. *Psicologia da aprendizagem e do ensino*. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1987.
- 17 – SARASON, I.G. Test Anxiety, Attention, and the General Problem of Anxiety. In: SPIELBERGER, C.D. & SARASON, I.G. (Eds.) *Stress and Anxiety*. New York, John Wiley & Sons, 1975. p. 165-187.
- 18 – SARASON, I.G. Stress, Anxiety, and Cognitive Interference: Reactions to Tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4): 929-938, 1984.
- 19 – SPIELBERGER, C.D. *Theory and Research on Anxiety*. In: SPIELBERGER, C.D. (Ed.) *Anxiety and Behavior*. New York, Academic Press, 1966. p. 3-20.
- 20 – SPIELBERGER, C.D. Current Trends in Theory and Research on Anxiety. In: SPIELBERGER D.H. (Ed.) *Anxiety: Current Trends in Theory and Research*. New York, Academic Press, 1972. v.1, p. 3-19.
- 21 – SPIELBERGER, C.D. Anxiety: State-Trait-Process. In: SPIELBERGER, C.D. & SARASON G. (Eds.) *Stress and Anxiety*. New York, John Wiley & Sons, 1975.
- 22 – SPIELBERGER, C.D.; ANTON, W.D. e BEDELL, J. The Nature and Treatment of Test Anxiety. In: ZUCKERMAN, M. & SPIELBERGER, C.D. (Eds.) *Emotions and Anxiety: New Concepts, Methods and Applications*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1976. p. 317-345.
- 23 – STROM, B.; HOCEVAR, D.; e ZIMMER, J. Preference for Classroom Personality Characteristics. *Contemporary Educational Psychology*, 12: 87-94, 1987.
- 24 – TOBIAS, S. Anxiety Research in Educational Psychology. *Journal of Educational Psychology*, 71, 573-582, 1979.
- 25 – TOBIAS, S. Test Anxiety: Interference, Defective Skills, and Cognitive Capacity. *Educational Psychologist* 20(3): 135-142, 1985.
- 26 – TRYON, G.S. The Measurement and Treatment of Test Anxiety. *Review of Educational Research*, 50(2): 343-372, 1980.
- 27 – WIGFIELD, A. & MEECE, J.L. Math Anxiety in Elementary and Secondary School Students. *Journal of Educational Psychology*, 80(2): 210-216, 1988.
- 28 – WINE, J. Test Anxiety and Direction of Attention. *Psychological Bulletin*. 76(2): 92-104, 1971.
- 29 – ZEIDNER, M.; KLINGMAN, A.; & PAPKO, O. Enhancing Students Test Coping Skills: Report of a Psychological Health Education Program. *Journal of Educational Psychology*, 80(1): 95-101, 1988.

Recebido para publicação em 31/07/1989

RESUMO DE TESE

Nome do autor: Neuza Ceciliato de Carvalho
 Profa. de Teoria da Literatura e Literatura Infantil
 Curso de Letras – CLCH

Título da Tese: “Desconstruindo as evidências: o ensino de Língua e Literatura sob a égide do Livro Didático de Comunicação e Expressão dos anos 70”.

A partir do golpe militar de 1964, mais precisamente depois de 1970, o Brasil passa a adotar uma política educacional voltada para a formação de técnicos de nível médio, com o intuito de oferecer a mão de obra qualificada para as indústrias em expansão.

A nova política educacional para o 1o. e 2o. graus, oficializada com a Lei 5692, de 1971, dá ênfase à atratividade e modernidade dos materiais didáticos e ao aspecto formal da aprendizagem. A metodologia adotada é a técnica

de instrução programada, baseada na concepção psicopedagógica behaviorista, inserindo o aluno como elemento ativo no processo ensino-aprendizagem.

Em vista dessa orientação, o livro didático de Comunicação e Expressão dos anos 70 incorpora essas técnicas pedagógicas, aplicando-as ao ensino de Língua e Literatura. E o resultado é a automação da inteligência e a mecanicidade na aprendizagem do aluno, por não permitir a reflexão, a análise e a crítica sobre a matéria a ser aprendida.