

PUC  
RIO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



MARIA DAS NEVES MONTEIRO

UM ESTUDO DA ANSIEDADE E SUAS IMPLICAÇÕES  
NO DESEMPENHO ACADÊMICO

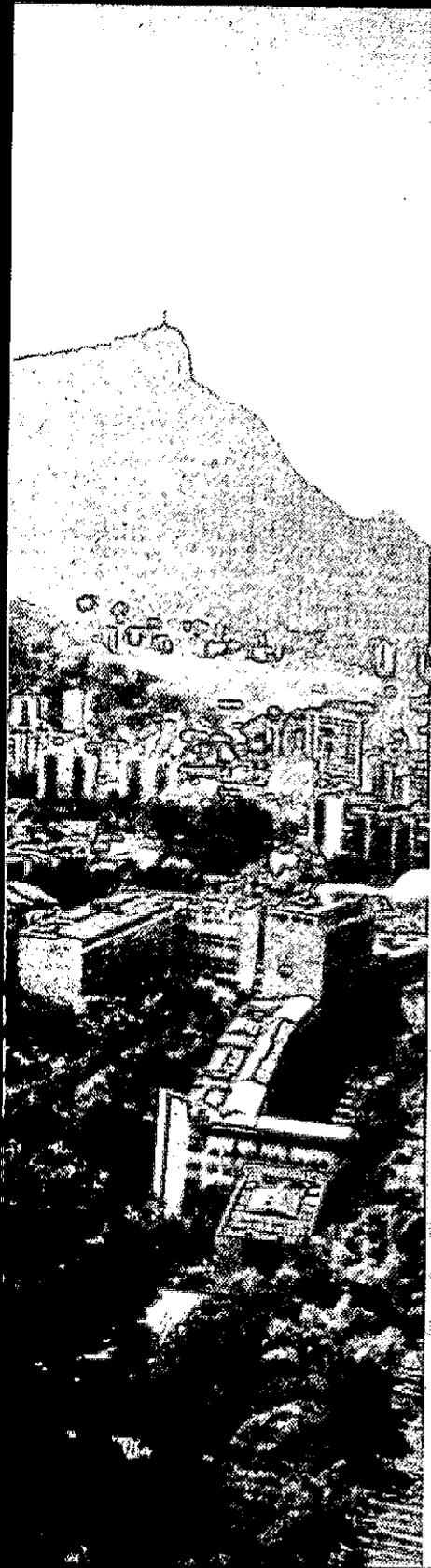
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Departamento de Psicologia

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro, maio de 1980

CTCH Centro de Teologia e de Ciências Humanas



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

AV. BRASÍLIA, 466 - MARACÃS - RJ

psicologia da ansiedade  
de 1970 a 1980  
revisão de literatura  
psicologia da ansiedade  
Osteosbora Anabela Maria

N.Cham. 150 M775e TESE UC

Título Um Estudo da ansiedade e suas implicações no desempenh



Ex.1 PUCB

0031302

DOAÇÃO

B C — PUC.

MARIA DAS NEVES MONTEIRO

DC 19487-1

UM ESTUDO DA ANSIEDADE E SUAS IMPLICAÇÕES  
NO DESEMPENHO ACADÊMICO

Dissertação apresentada ao Departamento  
de Psicologia da PUC/RJ como parte dos  
requisitos para obtenção do título de  
Mestre em Psicologia.

Orientadora: Ângela Maria Brasil Biaggio

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro, 23 de janeiro de 1980

UNIVERSIDADE CÁTOLICA  
10.117  
BIBLIOTECA  
S. 10. 810  
DO RIO DE JANEIRO

pe

31302

150  
M775e  
TESE UC

9  
7 2 3  
J.

Ao meu pai

Aos meus Amigos

Ao Rug

Meus agradecimentos

ã Angela Maria Brasil Biaggio, orientadora da dissertação, pelo apoio e confiança depositada.

ã Professora Thereza Penna Firma, do Departamento de Educação da PUC/RJ, pela inestimável colaboração;

ao PICD/URFFJ pela ajuda financeira recebida durante o curso;

aos Professores e Alunos-Calouros/78 da UFRRJ por terem possibilitado a realização da pesquisa;

ao Dr. Dario, pelo muito que nos possibilitou nas discussões que realizamos, bem como, pelo apoio recebido, na fase de elaboração desta Tese.

às professoras Diva Lopes da Silveira e Yacy de Andrade Leitão, do Instituto de Educação da UFRRJ, pelos incentivos a mim dedicados.

ao Magnífico Reitor, Dr. Arthur Orlando Lopes da Costa, bem como, ao professor Luiz Alves da Guarda, Diretor em exercício do IE/UFRRJ, por possibilitarem esta impressão.

## RESUMO

Cientistas do comportamento humano preocupam-se cada vez mais com a relação entre as variáveis Ansiedade e Rendimento Escolar. Aham alguns que há uma relação inversa entre as referidas variáveis. Tentamos justificar aqui, se a variável ansiedade pode apresentar implicações no rendimento escolar.

O presente trabalho põe em relevo algumas teorias da ansiedade, e suas abordagens clássicas com definições e modelos, na visão de renomados autores, dentre os quais destacamos: Kierkegaard, Freud, Rollo May, Clark Hull, Spielberger, e outros.

Inclui ainda, um estudo de campo com calouros universitários da UFRRJ, cujo objetivo foi o de comprovar a hipótese de que, ã média ansiedade deverá corresponder um maior desempenhu acadêmico, hipótese essa que não apresentou evidências significativas dignas de grande credibilidade.

Os instrumentos usados para medir a variável independente, foram os questionários de Charles D. Spielberger, o IDATE (Inventário de Ansiedade Traço e Estado), e, para a variável dependente, os Conceitos Finais dos alunos relacionados no presente estudo.

A discussão focaliza, entre outros pontos, as dificuldades envolvidas na mensuração de rendimento escolar, e nas diferenças culturais com relação a ansiedade escolar.

## SUMMARY

Behavioral scientists are increasingly concerned about the relationships between anxiety and school achievement. Some researchers find a negative correlation between the two variables. This study tried to show how anxiety may interfere with school achievement.

The introduction focuses on some theories about anxiety, with their classical approaches, definitions, and models. Among several important authors, we emphasize Kierkegaard, Freud, Rollo May, Clark Hull, Spielberger, and others.

A field study has also been conducted with freshman students from the Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. The objective of this study was to test the hypothesis that moderate (rather than very low or very high) degrees of anxiety are associated with higher school achievement. This hypothesis did not receive support in terms of reaching statistical significance.

The instruments used were Spielberger's State-Trait Anxiety Inventory, to measure the independent variable, and school grades to measure the dependent variable.

The discussion focuses among other points on the difficulties involved in measuring school achievement and on cultural differences regarding anxiety about school achievement.

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1	- Média e Desvio-Padrão da Escala de A-Traço do IDATE para amostras de Universitários do Rio, entre o 29 e 59 anos. . . . .	74
TABELA 2	- Coeficientes de correlação entre a Escala de A-traço do IDATE em português e em Inglês, para Amostras Brasileiras Bilingues.	75
TABELA 3	- Grupos constituídos pelas médias da Ansiedade e Rendimento. . . . .	90
TABELA 4	- Sumário da Análise da Variância dos Dados de Rendimento. . . . .	91
TABELA 5	- Número de alunos relacionados de 0 a 4,99.	92

## SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS. . . . .	iv
I - INTRODUÇÃO. . . . .	1
. Visão Filosófica da Ansiedade . . . . .	1
. O Problema. . . . .	23
II - REVISÃO DA LITERATURA . . . . .	25
. Posições Clássicas. . . . .	
- Visão Freudiana . . . . .	25
- Visão Existencialista-Humanista . . . . .	33
- Visão Comportamental. . . . .	48
- A Posição de Charles D. Spielberger . . . . .	55
III - ANSIEDADE E RENDIMENTO ESCOLAR. . . . .	60
. Conceitos. . . . .	60
. Pesquisas. . . . .	63
III - UM ESTUDO PRELIMINAR. . . . .	69
. O Idade . . . . .	71
. Os conceitos de Estado e Traço de Ansiedade . . . . .	72
IV - O ESTUDO PROPRIAMENTE DITO. . . . .	77
. Importância e Objetivo do Estudo. . . . .	77
. Hipóteses . . . . .	84
- Definição dos Termos. . . . .	87
. Método. . . . .	88
- População e Amostra . . . . .	88
- Instrumentos. . . . .	88
. Resultados. . . . .	89
. Discussão . . . . .	98

. Limitações do Método. . . . .	99
V - CONCLUSÕES. . . . .	101
. Recomendações . . . . .	102
ANEXOS. . . . .	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS. . . . .	108

## I - INTRODUÇÃO

### Visão Filosófica da Ansiedade

Torna-se evidente, cada vez mais, a discrepância existente entre a própria imagem e os valores pragmáticos do meio em que o homem vive, o que às vezes, tem possibilitado um conflito consigo mesmo. E este conflito pode surgir também de uma discrepância entre a própria imagem e as necessidades básicas de ordem psicológica, específicas do ser humano. E então, o conflito poderá ocasionar-lhe a angústia. Tal aspecto talvez explique a posição de Ducceschi, ao afirmar que "o homem não é o que realmente é, mas o que pensa ser..."

Vários autores (Freud, Binswanger, Goldstein e Kierkegaard) usam o termo "angst", para designar a ansiedade.

Angústia vem do latim "angustus", "estrecho", e este, por sua vez, de "angere", "apretar", "ahogar". Daí que alguns estudiosos do assunto preferem traduzir "angst" por "pavor", "dread", como Lowrie em sua versão de Kierkegaard e tradutores de Ellen West.

As abordagens de filósofos de séculos passados, sobre os problemas ligados à ansiedade humana, importam fundamentalmente, pois destes e, das contradições entre suas abordagens, é que resultaram as tendências culturais do nosso século. Como sabemos, as formulações feitas pelos líderes intelectuais de uma época, geralmente se tornam senso-comum, adquirindo a forma de pressupostos inconscientes, para muitas pessoas, em épocas posteriores.

Vemos assim que, formulações filosóficas, embora sem ser

precisamente, causa de desenvolvimento cultural dessa fase, podem determinar as linhas de conduta de culturas subseqüentes, na medida em que seus autores consigam penetrar e saibam sintetizar as tendências de sua cultura.

Não podemos refletir no significado da ansiedade nos dias atuais, sem pensar nas influências recebidas, quer do racionalismo cartesiano, como das doutrinas pós-cartesianas, ou quem sabe até, anti-racionalistas.

Por outro lado, não podemos deixar de evidenciar também, que cada época e cada grupo sócio-econômico apresenta contradições culturais próprias, que podem determinar fontes de ansiedade, e maior ou menor interêsse pelo assunto em foco.

Pessoti (1978) afirma que o primeiro Tratado sistemático da ansiedade e o primeiro texto a trazer tal expressão, nasceram ambos, do pensamento de Kierkegaard, na primeira metade do século XIX, com uma marca bem antihegeliana e anti-racionalista, bem como uma tendência anti-dogmática.

Epicteto (apud Mondolfo, 1967), afirma que "não é a morte e a privação que são coisas terríveis, mas sim o medo da morte e das privações". Isto significa que para se livrar da ansiedade, devemos tirar a máscara de horror que a imaginação coloca na morte, e que tal se obtém, devido à sabedoria, ao Logos.

Eis porque, os estóicos distinguem uma ansiedade existencial - medo da morte e do destino, e uma ansiedade episódica - apreensão ou culpa; e, ambas podem ser superadas pela afirmação da própria natureza racional.

Para a filosofia estóica, o problema da finitude do homem como fonte de ansiedade, é uma contingência da ignorância huma

na.

"...Embarcaste, navegaste, chegaste, desce. Homem, foste cidadão nesta grande cidade - a vida; que te importa se cinco ou três anos? O que é conforme a lei é igual para todos" (Marco Aurélio).

Esta forma de pensar explica porque o sábio não teme a morte que, como um evento natural, implica numa realização da razão universal, e que como tal, é a própria significação do homem.

Em relação à ansiedade episódica, não há para esta, muita razão de ser, na filosofia estóica, segundo Sêneca: "O sábio nunca se arrepende do seu ato". (Benef. N. 34, em Pessoti, 1978)

Eis porque é fácil chegar-se à conclusão de que "a ética estóica é uma ética anti-ansiedade - a ética da resignação ao Logos Supremo, à razão Suprema do Universo".

É uma ética racional que, de forma lógica pode resultar da ontologia estóica, na qual o homem é um processo de realização do ser transcendente, de ordem universal. Assim, a sabedoria, que implica numa forma correta do uso da razão, pode dissipar temores, ou medos, culpa e arrependimento. Disso decorre que, na visão estóica, ansiedade e medo, busca de prazer, da fama, e da fortuna, são formas de ser dos "nêscios", o que leva a concluir que vício, ansiedade e ignorância representam o irracional. Tal fator reforça o aspecto de que, para os estóicos não existe o medo a não-significação, de vez que há uma resignação às determinações da natureza universal, e tal se constitui numa existência feliz.

Posteriormente, no pensamento filosófico dos séculos XVII

ã XIX, na filosofia de Søren Kierkegaard, como também, nas abordagens teóricas do século XX, ansiedade ressurgue ainda, como produto da contradição entre a razão e o afeto, entre as capacidades humanas e a finitude do homem.

Já na visão filosófica de Pascal, como na de Kierkegaard, não se torna possível o aspecto ético salvador dos estoicos, pois, para estes, o irracional pode adquirir um domínio, quer sobre o pensamento, como sobre a vida do sujeito.

Enquanto na filosofia cartesiana as paixões são formas rudimentares e imperfeitas do conhecimento, no pensamento de Spinoza, as emoções, por si só, são opostas ao processo de conhecimento, na abordagem de Pessoti (1978).

Se para Descartes, as emoções constituem um problema da teoria do conhecimento, entretanto, na visão de Spinoza, estas se constituem tanto numa questão ética, como no conhecimento, já que para ele, a moral não se dissocia do conhecimento real. Assim, para Spinoza, só existe uma substância: "o ser essente e atuante de Deus". Para ele, não há medo sem esperança; e o sentimento de inquietação do homem (ou seja, ansiedade), é um misto de medo e esperança.

Para May (1950), contudo, Spinoza não chega a tratar da ansiedade, de forma específica, mas, apenas, a elaborar uma teoria do medo e seu domínio.

Vemos assim Pascal minimizar a emoção, Spinoza restabelecer a categoria essencial da emoção, na natureza humana, e, Pascal procurando sustentar a supremacia da emoção sobre a razão, até Hegel restaurar a hegemonia do racional, no século XVIII.

No momento atual, observamos que ansiedade é às vezes caracterizada, quer como a impotência diante desse conflito - razão e emoção, quer como a solução de tal conflito, através de um outro tipo de ansiedade, qual seja: a Incomunicação.

Assim, vemos surgir no pensamento de Kierkegaard, Jaspers, Tillich e May, entre outros, tentativas de unir os aspectos que estão divididos no homem - razão e emoção, e que o levaram ao isolamento, à incomunicação.

Tal aspecto talvez explique porque alguns conceitos de ansiedade se referem à rigidez de valores ou a comportamentos motores, verbais, e também, à diminuição de possibilidades, seja de comunicação, cooperação social ou participação em qualquer atividade.

Na visão de Pascal, há três tipos de inquietude no homem, e que hoje podem se constituir em conceitos de ansiedade, e são: fuga da reflexão sobre si próprio, descontentamento a respeito da vida humana, inquietude do homem no mundo; o que na visão contemporânea, corresponde aos seguintes aspectos: o conflito que nasce da repressão da auto-consciência, a impotência frente ao irracional, e a incerteza do próprio significado; aspectos estes que estão implícitos, tanto na Teoria Freudiana, como no Enfoque Existencialista, em relação à ansiedade.

Vemos então no pensamento de Pascal que... "a ansiedade, sob a forma de incerteza, insignificação ou impotência, é própria da natureza do homem" (Pessoti, p. 19).

Kierkegaard, aceita as idéias de Pascal, a respeito do paradoxo do homem, e propõe então, como forma de solucionar tal

impasse, aceitar-se a supremacia da razão, na visão da essência do homem, o que se constituirá num ato de coragem e de aventura.

Nietzsche, em seguida, propõe uma forma ética de conviver com o irracional-instintivo, uma ética terapêutica, à semelhança de Spinoza, com a diferença de que, enquanto este último a fazia derivar do uso correto da razão, como uma forma superior de natureza do homem, Nietzsche procura fundamentá-la na existência humana dirigida pela razão.

Se para Spinoza há uma identificação da perfeição ética com a razão, entretanto, para Kierkegaard como para Nietzsche, a perfeição será a convivência da razão com o instinto, com o irracional, coexistência essa que se constituirá na verdadeira natureza humana. Assim, o conceito de homem, para Spinoza como para Hegel, resulta de uma abstração racional, enquanto que para Kierkegaard como para Nietzsche, e depois para Freud, sua visão do homem é a da individualidade do sujeito, e como tal, cabe-lhe fazer opções, face às contingências do dia a dia, nem sempre favoráveis, e que o levam às vezes, a atitudes tais como: errar, julgar, desejar, reprovar e aprovar.

Cassirer (1944) e Bochenski (1962) são alguns dos autores que tomam sobre si, o encargo de descrever qual era o clima cultural do século XIX, em que floresceram as proposições de Kierkegaard e de Nietzsche.

No terreno da Psicologia, observamos eficazes manifestações de correntes tidas como "materialistas", em fins do século XIX e início do século XX. Assim é que vamos ter o Behaviorismo, por Watson (1878-1958), a Reflexologia, por Pavlov (1849

-1936), e tais escolas se apresentavam como "contrárias à idéia de um psiquismo espiritual e voltadas ao estudo das relações existentes entre eventos materiais e o comportamento observável" (Pessoti, p. 21)

Isso explica porque Bochenski, ao resumir as tendências do pensamento do século XIX, relaciona o racionalismo, o evolucionismo, a edificação de grandes sistemas e o antipersonalismo monista.

Reagindo a algumas dessas tendências, encontramos o irracionalismo dirigido por Schopenhauer (1788-1860) e por Kierkegaard (1813-1855). Tal irracionalismo sintetiza uma oposição ao racionalismo radical de Hegel, está representado nas idéias de Kierkegaard, e vai evoluir ao se confrontar com o racionalismo, oriundo de outras ciências; irá então apoiar-se na teoria darwiniana da evolução, aparecendo também, no pensamento de Nietzsche que, à semelhança de Kierkegaard, crê na supremacia dos instintos sobre a razão, e na relatividade dos valores.

Por sua vez, vemos o evolucionismo florescer em Dilthey (1833-1912), que garantirá a supremacia da história e que irá responder mais tarde, por toda uma visão histórica quer do conhecimento, como da vida.

É nesse clima, então, que surgem, no século XIX, o Conceito de Angústia, de Kierkegaard, e a teoria de Nietzsche, sobre impulsos vitais que originam ansiedade humana.

O Conceito de Angústia, de Kierkegaard (1844), será então o primeiro Tratado da Ansiedade, cuja preocupação maior

do autor, se constituirá numa obra teológica, muito embora sirva de fundamento à filosofia existencialista.

É principalmente em Kierkegaard que vamos encontrar de forma sistematizada, os tipos de ansiedade que vimos pouco explicados, no pensamento de Spinoza e Pascal: "o temor da morte e do futuro, o sentimento de impotência diante do irracional, a preocupação com a significação da própria existência, do próprio Eu". Tais temas os encontramos ainda hoje, nas abor<sup>da</sup>gens da ansiedade.

Na visão de Kierkegaard, o sistema hegeliano não distingue Deus, mundo, indivíduo, mas tais relações se constituem numa essência única monista - o Espírito Absoluto, enquanto para Kierkegaard, essas três realidades são únicas, complementares, pois, a existência de uma se expande na outra, não sendo, entretanto, suplementares, de vez que cada um possui natureza própria.

Assim, as conseqüências éticas são que "o conhecimento e a certeza moral implicam a cada momento, a opção, o risco, a dúvida e a adesão total do próprio Eu, a cada situação existencial, o indivíduo deve continuamente procurar a sua verdade". Daí a premissa - "o sentimento do próprio eu, ou a individualização de si mesmo" (Pessoti, p.24)

Para Kierkegaard, o caminho para existir, e que significa também, conhecer, querer e agir, se fará através da ansiedade, que será sempre, a companheira inseparável do homem total.

Nesse sentido, não há existência sem aventura, não há realização do próprio EU, da própria existência, sem risco, sem ansiedade. Esta, é condição de libertação e é por meio dela

que o homem poderá se realizar de forma integrada. Assim, exige-se do homem, não só aceitação do risco que envolve qualquer ampliação da própria existência, como também uma disposição de engajamento pessoal, que é a condição do viver próprio de cada indivíduo como um EU. Eis porque tal implica em que "existir como um EU é arriscar-se; não há existência sem risco" (Pessoti, p. 25).

A diferença que há no pensamento do século XVII e nos séculos XIX e XX, em relação à filosofia do homem, está numa ética com feição individualista de Sorén Kierkegaard, Nietzsche e Freud.

Entretanto, nota-se uma preocupação comum entre os estóicos Descartes, Spinoza, Pascal, Kierkegaard, Nietzsche, Freud, os existencialistas e alguns teóricos mais recentes, no que se refere às contradições entre instinto e intelecto, emoção e razão, racional e irracional, no campo da ansiedade. Vemos que na filosofia de Kierkegaard, a renúncia à razão chega a ser substituída pela seriedade e pela coragem. Assim, o conviver com a ansiedade, implica na aceitação corajosa e não-racionalizada da ansiedade normal, do risco do erro e da aceitação da culpa. E, o libertar-se dos sistemas racionalistas, das abstrações intelectuais, aceitando as incoerências próprias do conhecer, querer, e agir, a forma de escapar da ansiedade neurótica, o que significa aceitação da contradição entre a própria opção e irracional determinação da própria vontade ou da ação. Tal supõe uma coragem de enfrentar a contradição entre a razão e o instinto, entre a própria verdade e a verdade alheia, isto é o que libertará o indivíduo da ansiedade neurótica. E então, a

ansiedade normal constituirá a significação própria da existência pessoal, enquanto a neurótica será a negação da existência. E, a responsabilidade de ser fiel ao próprio EU, implicará no libertar-se, significando assim, a coragem de aventurar-se por regiões novas do auto-conhecimento.

Para Kierkegaard, uma realização individual da vida, compreende sempre, a expansão do relacionamento do indivíduo com os outros indivíduos. E, o não aceitar comunicar-se com outras pessoas, no sentido de conservar a coerência, pode significar cerceamento e deformação da própria existência pessoal.

Aceitar o risco e ter consciência de que o conhecimento é relativo, leva a admitir o irracional e o desconhecido como companheiros inseparáveis do homem, e também, como condições de aperfeiçoamento e realização.

Vemos então que, tanto na visão de Kierkegaard, como nas filosofias existencialistas que gerou, não há o sentido de "problemas preliminares" a contradição entre a razão e o irracional no homem, a incerteza do futuro e do destino, assim como a consciência da própria finitude e o medo da não-significação, pois estes são condições da existência humana. E assim, em Kierkegaard temos que o gênio ético é o homem que tem conhecimento e aceita a incerteza, a contradição, o erro, nas suas escolhas, porém as escolhe por acreditar nelas como a melhor forma de viver.

Eis porque a existência não pode apegar-se a um ortoloxo que retire a incerteza, mesmo como aventura inevitável; pois a verdade que se impõe não vem de fora; em cada indivíduo há uma opção real, leal e corajosa. Observe-se aqui, que alguns

escritos na área da psicoterapia existencial tentaram transformar o pensamento de Kierkegaard num orto logos, em relação ao homem atual. É contraditória, então, a maneira de tentar reduzir ou impedir a ansiedade, por meio da aceitação de uma doutrina, de vez que, no pensamento de Kierkegaard, significa uma fuga da ansiedade normal, e assim, um modelo de ansiedade patológica. Pois sua filosofia não é um sistema ou doutrina estruturada, e sim, "um apêlo à coragem em cada opção". E como tal, pretender-se derivar alguma técnica de psicoterapia, a partir de Kierkegaard, implica num violentar suas idéias.

Entretanto, bem variada é a atitude existencialista, quer do terapeuta como do cliente, advinda ou não do conhecimento de sua filosofia. E tal atitude que se traduz num "comportamento profissional" do terapeuta, e assim, atuar no paciente, segundo o que pode ocorrer num relacionamento interpessoal.

Vemos então a individuação de Kierkegaard receber de Nietzsche, formulação mais clara, no que se refere ao aspecto da opção individual: "O cerne da moral, segundo Nietzsche, é a reflexão crítica, ou seja, a autocrítica sobre as próprias intenções e ações, pois significa que o homem não é mais alge-mado por valores falsos e palavras ilusórias". (Giles, 1975).

Para Nietzsche, o indivíduo atribui às ações valores morais; e assim, este autor dá maior ênfase à responsabilidade individual no que se refere à ética, e então insiste na necessidade de uma autocrítica, e esta posição é que serve para esclarecer melhor o aspecto da "lealdade" das opções, segundo Kierkegaard.

Observe-se que Nietzsche tem uma posição individualista e

também irracionalista, a qual significa o reconhecer de uma determinação instintiva do comportamento individual do homem, ou seja, rejeição a um código geral ou orto logos no que se refere à moral". Se a moral sempre consiste em não ceder aos impulsos e se os mandamentos da moral positiva apregoam a contínuvitória sobre os instintos animais", porque não adotar então a aventura e a coragem da opção leal de Kierkegaard?

Se para este autor, o conduzir a vida individual ou ampliar a própria existência é uma aventura, Nietzsche contudo, diverge neste aspecto, ao considerar no comportamento do indivíduo, uma direção constante que é a "vontade de potência", princípio sobre o qual sua teoria moral se constrói.

E assim, sua filosofia tem como preocupação uma teoria moral libertadora do conflito entre os aspectos do racional-irracional, ou seja, razão e instinto, que ele reconhece como fonte de ansiedade humana. E é esta busca de uma ética antiansiedade, que segundo observamos já na filosofia estoica, com Spinoza propondo uma teoria do conhecimento que se torna para ele uma garantia da serenidade do homem frente ao irracional, à sua própria significação.

Se em Pascal, a certeza proveniente de uma confiança na Razão Suprema dá lugar ao sentimento de impotência ou à perplexidade, Kierkegaard vai mais além, ao fazer da ansiedade companheira inseparável da autocriação do indivíduo e condição de sua afirmação existencial.

Com Nietzsche, vemos no apêlo à coragem uma nova formulação que se apresenta duplamente: "ela não brota da mera aceitação das contradições do conhecimento e da vida humana, mas sim

da crítica dos códigos morais impostos ao homem, através da História; e mais, a coragem não é a alternativa que resta ao homem, diante de sua impotência ante o cosmos e ante o irracional dentro de si mesmo, mas sim a forma mais perfeita da realização da existência individual." (Pessoti, p. 29).

Eis porque o resignar-se frente à força dos instintos, significa uma maneira de viver bem desumanizante e imperfeita, de vez que, a realização do homem se faz na superação do irracional, do desconhecido, e na afirmação de seu poder, de forma crescente. A "vontade de potência" é a mola mestra do indivíduo, sua necessidade de sobrepujar tudo o que o ameaça.

Assim, a ética de Nietzsche é também, a exemplo dos estoicos, como a de Spinoza, e a de Kierkegaard, uma ética anti-ansiedade, porque através da crença na potência do indivíduo que o faz enfrentar as contradições próprias da razão-emoção e incerteza do futuro que podem gerar sentimentos de impotência e não-significação.

É Nietzsche quem vai formular a teoria da motivação humana para o conhecimento e a opção moral em: "o motivo-mestre é a vontade de potência e qualquer bloqueio dessa vontade, ou seja, qualquer situação de impotência violenta a natureza do homem e lhe traz o desconforto da ansiedade." (p.29).

Formula então, o princípio da motivação inconsciente como fonte de incerteza e frustração. E é nele quem vemos abordado um problema ético fundamental que é o da realização adequada dos impulsos, o qual ele enfoca como teoria da sublimação, que mais tarde se constituirá numa das preocupações clínicas de Freud que substituirá o método ético de Nietzsche

por um método clínico de harmonização entre o homem-razão e o homem-instinto, tentando eliminar a contradição entre a motivação para o controle racional do comportamento e sua potente de terminação irracional. Eis então que, para Nietzsche, a harmo nia que resulta é consistente entre a autocrítica e a ação, e para Freud é a homeostase fisiológica, inicialmente, e depois, uma consistência entre auto-conceito e ação, segundo o modelo ético nietzscheano.

Veja-se também que, em Nietzsche, as doutrinas tidas como "morais canônicas", por violentarem a natureza humana sob a efígie de libertar o homem, e aperfeiçoá-lo, são imorais por si mesmas, quais sejam por exemplo: a modéstia, a resignação e a prudência, por se constituírem em formas de deformação do indivíduo. Isto implica em que, pelas teorias morais, a parte considerada "mã" do homem, é que realmente é o aspecto mais natural do homem, isso porque se, esse homem é mau, enquanto instintivo e irracional, poderá tornar-se sábio, santo ou he rôico, na proporção em que sua motivação para dominar se cana lizar para atividade criativa, espiritual, para a competição ou argumentação dialética.

Para Nietzsche então, a sublimação significa a via que le va à realização da vontade de potência no que concerne à oposi ção razão -instinto, caminho que leva à perfeição ética, pró pria da natureza individual, isto é, da felicidade. Vemos assim, que ele concorda com Kierkegaard no que se refere à opção leal que simboliza o caminho da perfeição e da felicidade, e que para Nietzsche, tal lealdade e opção têm uma única origem: são formas de realização da vontade de poder.

Se para Kierkegaard, a ansiedade neurótica decorre do aspecto do poupar-se de riscos que são inerentes à vida - ansiedade normal; em Nietzsche, os aspectos patológico e imoral chegam a se identificar, e vão corresponder às distorções da vontade de potência, quer pela realização irracional, como pelo suprimir os impulsos de forma racional. E assim, nos dois tipos de distorção, vemos que o fator patológico, significa a fuga de uma necessária convivência, às vezes bem contraditória, entre a razão e o instinto.

Na vida real do homem, não há, na visão de Nietzsche, uma motivação consciente; sendo a vida humana dirigida de forma permanente, por uma força de superação e de auto-transcendência que se realizará através do bem moral. Assim, "não há prazer sem potência nem impotência sem violentação da natureza, sem sofrimento" (p. 32).

No campo do conhecimento, no que se refere aos estudos da ansiedade, há em nossos dias, inúmeras tendências a incluir nestes, a forma de perceber a impotência, numa dada situação. Assim, vemos Nietzsche antecipando o enfoque científico da ansiedade.

Podemos observar uma relação entre os métodos nietzscheanos e os procedimentos referentes ao treinamento operante, e também, com mecanismos de defesa freudianos.

No que se refere ao primeiro, trata-se do aspecto de um auto-treinamento que ele sugere "baseado na esquiva dos estímulos que irão desencadear os impulsos, ou ainda, numa regulação temporal das satisfações". (Giles, 1975).

E, com relação à semelhança com Freud, vamos encontrar o

fator que ele refere como método que é o da "deslocação das forças acumuladas". (ainda em Giles, 1975).

A vontade de potência é pois, uma forma de domínio dos instintos, visando também destruir esse motivo básico que é a desumanização, e que se constitui na mola mestra da vida psicológica, pois a perfeição e a felicidade implicam num controle e na sublimação. Tal fato explica porque o controle pela razão é a mais alta manifestação da vontade de potência. A sublimação, portanto, deverá providenciar para que o homem animal seja glorificado e aumente o seu poder, sua criação. Daí que a sublimação não significa a destruição da natureza animal do homem.

Na terminologia patológica, costuma-se chamar "Distúrbios Afetivos", ao grupo de doenças mentais que apresentam uma alteração primária da afetividade, da qual, de uma forma ou de outra, parecem decorrer todos os demais sintomas (Mayer-Gross et al, 1976).

Do ponto de vista da neurofisiologia do comportamento, os estados de ansiedade podem ser conceituados como sentimentos de tensão e apreensão desagradáveis e conscientemente percebidos, com ativação ou excitação associada ao Sistema Nervoso Autônomo.

Basowitz, Persky, Korchin e Grinsker (1955), definem ansiedade:

"É a experiência consciente e relatável de intenso medo e pressentimento, conceituada como internamente originada e não relacionada à ameaça externa".

Definição esta que concorda com o pressuposto de Freud,

sobre ansiedade como um estado emocional, do qual falaremos mais adiante.

Estudiosos do assunto (Wolpe, 1958), chamam a atenção para o duplo aspecto do termo ansiedade, considerado como sinônimo de medo, e como um estado emocional. Contudo, outros autores afirmam que a ansiedade deve ser diferenciada, de alguma maneira, de estado de medo, referindo-se a esta como resposta fóbica atual, ou uma tendência a responder com medo em alguma ocorrência ou situação antecipada, a qual é percebida como ameaça, em potencial, à auto-estima. (Ausubel, 1968).

Observe-se também, um outro aspecto sob o qual a ansiedade é geralmente abordada: Normal ou Patológica. Há contudo, múltiplas variedades de ansiedade normal, com um ponto em comum que as distingue da neurótica, que é o de que, em cada situação descrita, a ansiedade é provocada objetivamente, por uma perigosa ameaça à auto-estima. (ainda em Ausubel, 1968).

Henry Ey et al (1965), definem ansiedade normal à maneira de Freud, em 1926, e distinguem-na da patológica, em vários pontos fundamentais:

- é Anacrônica, no sentido de que faz reviver situações passadas e deixadas para trás;
- é Fantasmática, por ser engedrada, não por uma situação real do EU no seu mundo real, mas pela representação imaginária de um conflito inconsciente;
- é Esteriotipada, (ou Representativa), isto é, está enraizada no próprio caráter do indivíduo. (p. 360).

Na ansiedade neurótica, por outro lado, a causa essencial da ameaça à auto-estima não depende aparentemente, da au-

to-estima, mas se fundamenta na depreciação de si mesmo. Assim, pode ser observado em crianças altamente ansiosas que manifestam uma maior insatisfação consigo mesmas e auto-depreciação, do que em crianças com baixa ansiedade (Lipsit, 1958; Phillips, Hindsman & Jennings, 1960).

Wolpe (1958), também chama a atenção sobre as somatizações das respostas ansiosas que, segundo ele, situam-se principalmente, no Sistema Nervoso Autônomo, na parte simpática, e que são: elevação da pressão sanguínea, taquicardia, secura da boca, suor nas mãos, e outras; não exclui, contudo, respostas tais como evacuações dos intestinos, reações estas, ligadas ao sistema parassimpático.

Há ainda, um tipo de ansiedade considerado transitória, concebida como uma condição emocional bem complexa e única, ou também, como uma reação que tende a variar em intensidade e duração, desta reação do estado de ansiedade, e que é determinada pela quantidade de medo percebida, e persistência da interpretação do indivíduo, da situação como perigosa.

Buss (1966), classificou as reações provocadas pelo estado de ansiedade, mostrando a existência de outras respostas, além das somáticas, como:

- a) sistema afetivo: agitação, pânico, depressão;
- b) sistema cognitivo: distração, receio, esquecimento;
- c) sistema somático: ruborização, suor, dor de cabeça;
- d) sistema motor; tensão muscular, tremores, reações de alarme, etc.

Note-se que, a expressão "Estado de Ansiedade" é, às vezes usada, para se referir às reações emocionais complexas, pro

vocadas em indivíduos que se sentem "ameaçados", diante de si tuações específicas.

Nas últimas décadas, estudiosos do comportamento humano, têm demonstrado um maior interesse no estudo da natureza da re lação entre as variáveis Ansiedade e Rendimento Escolar (Sara son, Davidson, Lighthall, Waite, & Ruebrush, 1960; e, Spielber ger, 1966).

Estudos levados a efeito, assinalaram uma relação inversa entre ansiedade e desempenho acadêmico. Contudo, investigações realizadas a seguir, tornaram evidentes os aspectos inconsis tentes e conflitivos (Frost, 1969).

Constataram também que, a relação ansiedade versus rendi- mento, pode variar segundo o conteúdo das provas administradas (Cowen, Zax, Klein, Izzoy & Trost, 1965; Frost, 1969; Keller & Romlley, 1962; McCandless & Castañeda, 1956).

Características da população vistas através de amostra se lecionada, podem também afetar o tipo de relação que há entre ansiedade e rendimento; esta relação pode estar determinada pe lo sexo dos estudantes selecionados, nível sócio-econômico, in teligência, entre outros.

Frost (1969), ao se referir ao problema da ansiedade, afir ma:

"Parece estar claro que a idade, a classe soci al, o sexo e a inteligência, cada um destes, pode determinar, em parte, a relação precisa entre an siedade e o fracasso; e estes fatores deveriam ser incluídos em qualquer estudo satisfatório" (p. 91).

Há ainda a considerar-se que a relação que se pode obter entre a variável ansiedade e o desempenho do aluno, pode va-

riar em função do instrumento de medida utilizado, e do conceito de ansiedade que o referido instrumento se propõe medir. (Carrier e Jewell, 1966; Pervin, 1967; Sarason, 1961; Walter et al, 1964).

Em Ausubel (1968), vemos que o efeito atual de orientação motivacional para aprender, no desempenho acadêmico, depende de fatores, como: idade, sexo, níveis de ansiedade, e outros traços de personalidade.

Estudos realizados recentemente sobre ansiedade, (Pessoti, 1978), evidenciaram a dificuldade de se chegar a um consenso sobre uma definição deste fator, sendo apresentado, no referido estudo, a visão de autores de renome, destacando-se entre os demais: Kierkegaard (1884), Freud (1920), Estes e Skinner (1971), Spielberger (1966), Malmo Lazarus (1966), May (1973), apontando inclusive, as divergências destes, ao considerarem a ansiedade. Para uns, "um processo passageiro"; para outros, como "uma característica permanente do comportamento ou personalidade", e ainda há os que consideram-na quer como "processos transitórios como predisposições ou traços duradouros da personalidade". No 1º grupo estariam as definições de Lazarus (1966), Mandlar e Watson (1966); quanto ao 2º, poderiam se agrupar as definições de Kierkegaard (1884), May (1973); e por fim, o 3º grupo compreenderia as definições de Freud (1920), e Spielberger (1966).

Como então definir ansiedade?

Na visão de Freud e May, seria "uma sensação mais ou menos de dano eminente, ou medo inconsciente de que defesas erigidas no interior de um "aparelho psíquico", venham a ruir".

Drever (1952), em seu Dicionário de Psicologia, define ansiedade como estado emocional complexo e crônico, onde o componente mais importante é a apreensão ou receio, sendo um fenômeno típico de várias perturbações nervosas e mentais.

Por sua vez, Kutash (1965), confirma que ansiedade é um componente comum dos vários tipos de reações psiconeuróticas, e que estas, por sua vez, consistem em meios através dos quais os indivíduos "lidam" com a ansiedade (p.950).

Para Rosamilha (1971), ansiedade, na concepção freudiana, é uma resposta de tipo afetivo, que ocorre automaticamente sob determinadas circunstâncias.

Parece-nos que, pela inconsistência de conceitos tão diversos, pois haveria a considerar também, em relação à ansiedade, fatores tais como: sentimento de culpa, de arrependimento, de medo (real ou imaginário), difícil será chegar-se a um denominador comum, talvez até, quem sabe, possamos chegar à conclusão de que ansiedade terá sempre formas múltiplas de aparecer, de se evidenciar, a partir das experiências que o indivíduo tem, no seu histórico de vida.

Em sendo assim, sentimos difícil defini-la!

Spielberger (1966), apresenta enfoques sobre a ansiedade, de vários autores; e dos quais abordaremos alguns a seguir: Goldstein - cuja visão da ansiedade é a de "uma reação catastrófica", acredita que há na ansiedade, uma vaga ameaça, chegando às vezes, a ser total. E assim, como reação catastrófica, seria um estado de desorganização básica, porque consistiria na apreensão do estado catastrófico.

Rogers (1951) - e sua visão da ansiedade experienciada pelo in

divíduo ao perceber uma ameaça à sua auto-estima. Segundo este autor, há uma discrepância entre o "EU" como percebido, e percepções da realidade, que não são ignoradas e que geram tensão, e que servem de base à ansiedade. Vemos assim que Rogers, como Goldstein aceita que ansiedade denota uma falta de integração e uma inabilidade para auto-dirigir-se, com a diferença de que, Rogers a representa como ameaça ao auto-conceito, e Goldstein a representa no organismo.

May - também apresenta um ponto em comum com Rogers e Goldstein: é que a ansiedade básica estaria associada com desintegração da personalidade. Para ele, três são os estágios de desenvolvimento que diferem em complexidade, e podem ser observados nas reações a estímulos tidos como ameaçadores. Vejamos 2 destes.

O primeiro é o modelo de "assustar", que é inato, reflexivo e organizado, sendo considerado como pré-emocional. Quanto ao 2º, é que ansiedade é uma resposta emocional difusa e indiferenciada à ameaça.

Já Spence et al, com relação ao papel da ansiedade como determinante da performance, evidência em seus estudos que "uma forma adulta da escala de ansiedade indicou que performances diferenciais de sujeitos com alta e baixa ansiedade podem diferir, dependendo de características particulares da tarefa". Isto significa que tais estudos indicam que a maior dificuldade existente, entre tarefas diferentes, ou entre os vários componentes compreendendo uma dada tarefa, deve ser avaliado, preferencialmente, em alguma base independente da performance dos grupos de alta e baixa ansiedade (Palermo, 1964).

Sintetizando o que até aqui foi exposto, o que se conside

ra é a experiência de ameaça mais penosa e radical que um ser humano pode sofrer, já que representa uma ameaça da perda da própria existência.

### O Problema

Tais aspectos nos levam agora, a abordar os motivos deste estudo.

Trabalhando numa escola particular, com crianças em geral, bem dotadas do ponto de vista intelectual, surpreendeu-nos que muitas delas apresentassem dificuldades quanto à aprendizagem e também quanto à adaptação com o grupo. Como já dissemos, crianças bem dotadas, mas emocionalmente muito instáveis, inseguras mesmo, daí resultando um comprometimento com as demais âreas do seu desempenho, quando apresentavam reações de medo e de insegurança.

A partir dessas observações, voltâmo-nos para o estudo dos fatores que estariam influenciando, quer na adaptação, como na aprendizagem dessas crianças. Entre outros, detetamos respostas ansiogênicas que não eram sô evidentes numa situação de avaliação do rendimento, como também se apresentavam numa situação de mudança de professor, e na relação aluno-aluno.

Assim, começamos a dar maior atenção ao estudo da ansiedade, por nos parecer ser este, talvez, o foco dos problemas, tanto na situação escolar, como na dinâmica familiar e também nas injunções do aspecto social.

Em 1974, iniciamos, como Auxiliar de Ensino, a leccionação das disciplinas Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendiza-

gem aos alunos das Licenciaturas dos vários cursos da UFRRJ. Aí então constatamos que também ansiedade estava presente, em maior ou menor intensidade, a partir de circunstâncias determinadas, e em diferentes aspectos, para uns se constituindo num estado momentâneo, passageiro e sem grandes interferências no desempenho acadêmico; outros, contudo, se caracterizando numa ameaça não muito definida, geralmente de caráter interno, mas que os levava aos mais variados tipos de reações.

Nesse sentido, em 1978 realizamos, para a disciplina Pesquisa II, do Mestrado na PUC/RJ, uma pesquisa com alunos-calouros da UFRRJ, cujos resultados serão abordados neste estudo, o qual representou uma tentativa de correlacionar ansiedade e desempenho, esperando-se contribuir para maior estudo do fenômeno Ansiedade. Na citada pesquisa, a hipótese formulada foi que a maior ansiedade deverá corresponder um menor rendimento, e que não apresentou significância estatística, motivo pelo qual a reformulamos, posteriormente, para a presente dissertação, assim constituída: uma média ansiedade deve levar ao maior rendimento.

E assim, ao longo do presente estudo, estaremos usando os resultados dessa pesquisa, como ponto de referência.

Antes, porém, vejamos a seguir, algumas abordagens de Teorias Clássicas, e enfocaremos, primeiramente, Freud e suas variadas concepções sobre o assunto, através dos tempos.

## II - REVISÃO DA LITERATURA

### . Posições Clássicas

#### - Visão Freudiana

Freud (1920), falando da ansiedade, referiu-se à reação do ego ao perigo e ao sinal preparatório para a fuga. Assim é que para ele, "ansiedade representa por um lado, a expectativa do trauma, e, de outro, a repetição atenuada dele" (1951, p. 106); sua abordagem apresenta alguns elementos de uma formulação clínica da moral nietzscheana, quanto aos impulsos, e são: conceito de motivação inconsciente, idéias de racionalização, deslocamento e sublimação como derivada dos impulsos. Ele partiu de observações clínicas, numa abordagem fisiológica.

Numa correspondência enviada à Fliess, em 1894, ele aplicou à psicopatologia o princípio de homeostase do sistema nervoso. Nesta, ansiedade é descrita como uma reação fisiológica em resposta à excessiva excitação nervosa que não foi descarregada. Assim, ele caracteriza essa resposta somática como um feixe de respostas reflexas motoras, respiratórias e circulatórias; e seu efeito penoso, não faz parte da ansiedade, então, não tem um conteúdo psíquico.

Observamos que ansiedade é descrita como a forma de extinguir subcorticalmente, a excitação somática.

Para Freud, a repressão do instinto pode ser constituir em violentação ao equilíbrio do organismo. E então, o orgasmo sexual que chegue a ser frustrado, pode produzir respostas reflexas que irão constituir a ansiedade.

É um processo inconsciente (também para Nietzsche), sendo na visão freudiana dessa época, uma descarga de energia.

Referindo-se à Neurose de Angústia, em 1895, apresenta vagamente a idéia de objeto da libido, enquanto energia, quando relaciona-a à percepção de perigos quer internos, quer externos, que correspondam a excitações de aspectos sexuais.

Já em 1900, no seu trabalho sobre o inconsciente, chega a formular um conceito de ansiedade como um sinal de perigo, afastando-se então, de concepções filosóficas cujo modelo afetivo-cognitivista se reportava a aspectos de ansiedade evidenciados através do medo ou impotência frente à morte, ao futuro, bem como da insignificação pessoal. E, por volta de 1917, observamos uma transformação em suas idéias, no que se refere à definição de ansiedade que, segundo ele, deve compreender conteúdos afetivos e cognitivos, à maneira dos estóicos, Spinoza, Pascal, Kierkegaard e Nietzsche. Transformação essa que se evidencia através de sua obra "Introdução Geral à Psicanálise", e depois em "Novas Leituras Introdutórias", na qual ansiedade é abordada por ele, como um sinal de caráter patológico; tal concepção é que passa a ser freqüente em enfoques posteriores.

É tentando explicar ansiedade, na sua formulação de 1920, que ele vai se apegar ao modelo fisiológico da constância homeostática das energias orgânicas. Então, tais reações orgânicas da ansiedade são semelhantes às do medo, sendo que este se refere sempre a um objeto aversivo, e as reações (orgânicas),

são consideradas aberrantes, se não se referem a algum objeto, ou quando desproporcionais à gravidade do perigo, representando então uma forma de resposta inadequada, neurótica. Vemos, que tal aspecto patológico que ele atribui à ansiedade, evidencia a perspectiva determinista-irracionalista.

A reação ansiosa quando objetiva equivale ao medo; quando não objetiva, é considerada neurótica. Assim no pensamento freudiano, a síndrome de ativação refere-se à ansiedade objetiva, sendo vista como a preparação à fuga ou ao defender-se frente ao perigo externo, ou ainda, frente à situação que representa punição ou castigo, e que é prevista e esperada.

Eis então que, segundo ele, ansiedade poderá ou não ocorrer, dependendo tal fato de experiências passadas, e também de um sentimento de poder maior ou menor, no meio externo. E tal sentimento de poder (ou impotência), vai se constituir num componente essencial da reação ansiosa, à semelhança da concepção nietzscheana, no que se refere à vontade de potência.

Observe-se que, ansiedade objetiva, na concepção freudiana, implica sentimento de medo, como já vimos acima, e como tal, significa preparação orgânica frente à ameaça, e sua distinção de pânico, resulta do tipo de atitude frente a situações anteriores.

Por outro lado, é importante lembrar que o sentimento de poder será decisivo para a distinção de dois efeitos próprios de atitudes ansiosas, que são: a fuga (ou defesa) e o desempenho comprometido (pelo descontrole ou paralização). E, ao re

feri-la aqui como reação à defesa, evidencia a influência darwiniana, que se pode observar na concepção da ansiedade neurótica, em relação ao sinal de perigo e como tal, significa um recurso à sobrevivência.

Vemos também que, a designação que ele usa de "neurótica" ou "patológica", em relação à ansiedade, refere-se à síndrome de ativação, cuja consequência será o bloqueio das respostas de fuga ou defesa, ocorrendo nas circunstâncias em que não há o sentimento de poder, frente ao perigo evidenciado.

Nos seus escritos de 1920, ele designa como "desenvolvimento de ansiedade": "A prontidão ansiosa parece-me ser o elemento expediente, e o desenvolvimento da ansiedade o elemento inexpediente, naquilo a que chamamos ansiedade ou temor (dread)". (Citado em Pessoti, p. 39).

Assim, o que se constitui, para Freud, em ansiedade neurótica, especificamente, é o desenvolver de uma preparação orgânica ou instintiva.

Eis porque importa lembrar que ao estabelecer paralelos entre a teoria freudiana e outros enfoques, deve ser levado em consideração o aspecto de desenvolvimento, nos escritos de Freud, de 1920, cujas idéias implicavam um processo temporal com alterações orgânicas e sua percepção, bem como, estados afetivos resultantes de experiências passadas. Então, a condição básica à ansiedade, é precisamente, a percepção da ativação orgânica com uma conotação afetiva; e tal fator, se apresenta sob duplo aspecto:

- a) um sentimento de desconforto, ou mesmo dor;
- b) a recordação, em termos de viver a experiência passada.

Vemos assim que, o associar a situação atual com a passada, apresenta, por sua vez, o aspecto de que tal associação é puramente afetiva, isto é, o sentimento aversivo do presente, faz reviver um sentimento passado, não muito agradável.

A partir dessa abordagem, torna-se difícil estabelecer uma relação de causa entre o processo afetivo e a sensação de poder, questionando-se essa possível relação:

- até que ponto o processo afetivo depende do sentimento de poder, ou vice-versa?

Para Freud, basicamente, o que possibilita o estado afetivo ansioso é a sensação maior ou menor de poder sobre os objetos; assim, a condição essencial para existir ansiedade, é a sensação de impotência, à semelhança do que pensavam Kierkegaard, Nietzsche e Pascal.

"O temor pronto a apegar-se a qualquer pensamento... afetando julgamentos e induzindo expectativas" (cf. Pessoti, p.41), tal é a característica que Freud apresenta para ansiedade difusa, considerada como a primeira forma de ansiedade e que é considerada como uma expectativa ansiosa.

Assim, para ele, o perigo percebido numa situação de ansiedade difusa ou de fobia, é que se constitui no elemento desencadeante da ansiedade; pois, a ansiedade neurótica, conforme podemos observar nos seus estudos, em 1920, resulta de perigo interno; e a ansiedade objetiva apresentará reações frente a um perigo externo. A ansiedade difusa, então, pode ser entendida como ativação autonômica, que se deve a um elemento eliciador, o qual está situado no interior do indivíduo. Eis porque este tipo de ansiedade, significa a formulação clínica de uma

forma de ansiedade própria da tradição filosófica que é evidenciada nos estudos de filósofos como Spinoza, Kierkegaard, Pascal e Nietzsche, etc (cf. Pessoti, p.42).

Freud refere-se à fobia como uma forma episódica não crônica, e a classifica em três tipos, quais sejam:

- 1 - "ativação - seu desenvolvimento e suas conseqüências sobre o desempenho da pessoa formam uma seqüência que se inicia com a defrontação com um perigo real.
- 2 - o objeto - cuja percepção desencadeia a ansiedade, tem também uma conexão real com um efeito aversivo, mas tal conexão é fortuita e não permanente.
- 3 - fobia - resulta da percepção de objetos cuja conexão com uma condição aversiva não existe no nível da natureza, mas resulta de experiências específicas de um indivíduo" (Pessoti, p. 42-43).

É forçoso lembrar que em cada tipo de fobia acima descrito, ele supõe o desenvolver da ativação orgânica num estado afetivo do reviver a situação penosa passada. Resumindo seu pensamento sobre as fobias, observa-se serem estas, "formas de ansiedade" que implicam em distúrbios do desempenho funcional diante de situações vistas como perigosas, sendo então designadas como patológica, por Freud.

Na sua obra Inibição Sintoma e Angústia, publicada em 1926, Freud apresenta uma reformulação de sua teoria da ansiedade. Nesta, entre outras alterações, há uma maior ênfase so-

bre os efeitos neuróticos da ansiedade; reiterando, todavia, a relação entre medo e ansiedade, considerando-a objetiva, quando a resposta é a um perigo externo, e neurótica, quando a resposta se refere a um perigo interno. VÊ-se então, que nesta obra, "a ansiedade é definida mais claramente como um sinal de perigo interno" (Pessoti, p. 45).

Assim, Freud (1939), distinguiu três tipos de ansiedade: real ou objetiva, neurótica e moral. Tal distinção se baseia nas fontes de onde provém a ansiedade, e não em aspectos qualitativos. Logo, ansiedade como medo do mundo externo seria objetiva, enquanto que a neurótica, teria como fonte o medo do Id, e a moral, o medo do Superego.

Hilgard (1966), assinala que na ansiedade neurótica, a pessoa reage com medo excessivo a algum impulso percebido pelo indivíduo, ou mesmo pensamento, enquanto que na ansiedade moral há uma reação do medo de ser punido por fazer ou pensar algo que possa contrariar o superego (cf. Rosamilha, 1971, p.6).

Assim, vemos ainda aqui que Freud faz uma referência à angústia ou ansiedade desenvolvida como uma função biológica, distinguindo dois aspectos: ansiedade como "fenômeno automático" e como "sinal salvador", mas "em ambos os sentidos, a ansiedade é o produto da impotência psíquica" (1959, p.276, citado em Pessoti).

Há, contudo, para Freud, um outro tipo de ansiedade -aquele para o qual a pessoa não pode opor uma ou mais respostas muitas vezes motoras, havendo então "esquivas" de outros tipos, tais como "ignorar" ou "não prestar atenção a tais eventos", não "pensar" sobre eles. Em outras palavras, este seria um ti

po de ansiedade que leva à repressão.

Realmente, em estudos anteriores (1926), ele havia proposto que a repressão tinha como consequência a ansiedade; agora, inverte a ordem dos fatores, e ansiedade é tida como a causa da repressão (Rosamilha, 1971).

Portanto, há "uma característica importante na concepção de ansiedade: a idéia de "antecipação", de "respostas antecipadas" a eventos aprendidos como "traumáticos", confirmando a significação etmológica do termo "pre-ocupar-se" com alguma coisa" (cf. Rosamilha, p.7).

Observa-se assim, que ele abandona a suposição de que "ansiedade apareça sempre de modo automático", como antes previra (1920), e aceita-a agora, como "um sinal intencional do ego". A repressão vem a sofrer reformulações no sentido de um "aumento de tensão da necessidade", seja ou não de origem sexual, "contra a qual", a pessoa se sente impotente. E assim, a causa da ansiedade enquanto significa maior necessidade, é a libido reprimida, cuja insatisfação representa um medo ao perigo interno, ocorrendo então a ansiedade, se o sujeito, frente ao perigo interno, sentir-se impotente. Vemos então que a essa reformulação, Freud procura abranger a ansiedade neurótica, nas várias fases de desenvolvimento do homem, desde a etapa de recém-nascido até à vida adulta.

Em suma, na sua teoria de 1926, torna mais evidente que "a ansiedade neurótica é uma espera da situação de impotência. É pois, uma reação à ameaça de impotência" (cf. Pessoti, p.47).

Ainda em Inibição Sintoma e Angústia, de um modo particu

lar, no apêndice, ansiedade aparece como um "afeto que possui relação inegável com a espera; é a angústia antes de alguma coisa. Tem um caráter de indeterminação e de falta de objeto" (1926, p.106).

Assim, nesse apêndice de 1926, ansiedade se constitui primordialmente, na penosa (situação, digo,) sensação diante da ameaça de impotência, ou seja, o perceber a própria impotência frente à situação semelhante à outra, ocorrida em tempos passados.

#### - Visão Fenomenológica (ou Existencial) da Ansiedade

Existencialismo e Fenomenologia não sendo precisamente doutrinas, mas à exemplo da psicanálise moderna, representam as influências compreendidas em qualquer aspecto da corrente individual, bem como, no cenário artístico.

Paul Tillich e Rollo May, são os autores cujas obras tem apresentado maior contribuição ao estudo do existencialismo, o qual implica muito mais numa atitude, um modelo de pensamento que, na psicologia atual, assume maior vigor, destacando-se principalmente os trabalhos de Lyons, ao lado de May (1974).

Para May (1974), "Existencialismo envolve a centralização na pessoa existente e enfatiza o ser humano como emergente, em evolução" (p. 13).

O termo "existência", do latim "existere", literalmente significa "surgir, salientar-se".

Na cultura ocidental, a tradição tem levado ao confronto existência e essência, tendo esta última, sua ênfase, nas leis

lógicas, nos princípios que são imutáveis, logo além de qualquer existência.

Podemos observar que, a partir do Renascimento, a filosofia ocidental preocupou-se mais com as essências, ou substâncias, quando a ciência tradicional procurou descobri-las, concluindo-se que "uma proposição pode ser certa sem ser real", (cf. May, 1967 p. 31).

Observa-se que, o Existencialismo é, segundo May (1967), uma forma de manifestação em vários aspectos da cultura, pois não só o encontramos na filosofia e na psicologia, como na arte, representada por Van Gogh, Cezanne e Picasso, e ainda, na literatura, através das idéias de Dostoievski, Baudelaire, Kafka e Rilke (May, 1967).

Assim, o existencialismo implica em uma forma de compreender o homem, tentando eliminar a divisão entre "sujeito e objeto", aspecto esse que vem preocupando as ciências ocidentais, desde o Renascimento.

Na visão de May (1967), esse modo existencial de forjar maior compreensão aos homens tem como progenitores, no mundo ocidental, Sócrates, através de seus diálogos; Sto. Agostinho que apresentou auto-análises psicológicas de grande profundidade; Pascal na sua tentativa de encontrar um lugar para "o coração tem razão que a razão desconhece"...

Entretanto, é em Kierkegaard, através de sua veemente reação contra o racionalismo que imperava nessa época, que o existencialismo apareceu em sua forma específica. Para Maritain, citado em May (1967, p. 29), tal racionalismo significou "o totalitarismo da razão", de Hegel, o qual identificava "a ver

dade abstrata com a realidade"; aspecto esse que levou Kierkegaard a afirmar: "a verdade só existe na medida em que o indivíduo a produz no curso da ação" (ainda em May, 1967).

Vemos assim que Kierkegaard e seguidores apresentaram energéticas reações contra racionalistas e idealistas, por verem o homem apenas como sujeito que só tem significado enquanto "ser pensante".

Por outro lado, eles lutaram também, contra as correntes que pretendiam caracterizar o homem como um objeto que calcula e controla, a exemplo de outras tendências da época, que visavam transformar os homens em "unidades anônimas para fazê-las encaixar como robots no coletivismo industrial e político de nossos dias" May, (1967)

Assim, estes pensadores se opunham ao intelectualismo fechado em si mesmo, protestando então, com relação ao fato que se constituía num abuso, e que era o de usar as idéias como defesa contra a vitalidade, ou como algo que sucede da experiência imediata.

Feuerbach, considerado também como um dos pioneiros do existencialismo, da linha sociológica, chegou a fazer a seguinte advertência: "não queiras ser filósofo em contraposição a ser homem...; não penses como um pensador...; pensa como um ser vivente e real. Pensa em termos de existência" (Citado por Tillich, 1944, p. 44-70).

E o que é existir?

Termo derivado do verbo latino "ex-sistere", literalmente significa "sair, emergir, aflorar",

Em psicologia, de acordo com May (1967), etimologicamente indica o "retratar o ser humano não como uma coleção de substâncias estáticas, mecanismos e esquemas, senão como algo emergente, isto é, existente" (p. 30). O importante é ter-se como aspecto vital o estar "diante de uma pessoa que existe, que é..." E assim, o existencialismo tem como ponto fundamental a Ontologia, ou seja, na etimologia grega, a "ciência do ser..."

May (1967) cita que Kierkegaard, Nietzsche e seus seguidores, chegaram a prever na civilização ocidental, uma ruptura entre a verdade e a realidade. E assim, apelavam estes pensadores, para uma realidade que compreendesse as duas alternativas: a subjetividade e a objetividade.

Observavam eles que o que importava não era apenas o estudo da experiência de um indivíduo, e sim, que o objeto maior desse estudo deveria ser o indivíduo e não a experiência. Daí insistirem eles que "o objeto da experiência cognitiva não é a realidade nem o ser, senão a existência, a realidade, enquanto vida imediatamente, acentuando o caráter interior e pessoal da experiência imediata do homem", segundo Tillich (p.32).

Considera-se como fundador do pensamento existencialista, Martin Heidegger, cuja obra "Ser e tempo", foi de grande importância, por tornar possível a Binswanger e outros interessados, um maior embasamento na compreensão do homem. Além dele, vamos buscar em Jean-Paul Sartre, muitas das idéias fenomenológicas dos processos psicológicos. Outros pensadores existencialistas ainda podemos citar: Jaspers, Gabriel Marcel (este, na França), Nicolás Berdiaef que, apesar de russo, residiu em Paris até à sua morte, e ainda na Espanha, Ortega e Gasset e Unamuno.

Em sua obra "A coragem de ser", Paul Tillich bem demonstra uma postura existencial, na sua maneira de encarar a vida atual.

Kafka, por seu turno, transparece em seus temas de novelas o clima "desumanizante e desesperador da civilização moderna", que o existencialismo abordava.

Na literatura, é com Albert Camus, na sua obra "L'Etranger y la Peste", que vemos aparecer um existencialismo consciente de si.

Na arte moderna, entretanto, vamos encontrá-lo ainda mais vivo, por estar, simbolicamente, melhor articulado como pensamento autoconsciente, revelando também na cultura, o aspecto emocional e espiritual latente.

Torna-se evidente para May (1967), que o existencialismo teve início numa época de crise, do ponto de vista cultural, desenvolvendo-se na arte, literatura e no pensamento moderno. (p.35).

Na concepção filosófica do existencialismo, o homem está continuamente em crise, origem de uma "ansiedade inquietante", decorrente da "consciência do ver-se existindo em semelhante cosmos".

Estabelece também May (1967), uma relação entre o existencialismo e o pensamento oriental, o qual, visto através dos escritos de Lao-Tse e do Zen Budismo, apresenta muitas analogias, considerando algumas das citações de Lao-Tse em o "Caminho da Vida", ao afirmar: "A existência foge à força expressiva das palavras: são importantes para defini-la; podem empre

gar-se muitos termos, porém nenhum é absoluto". "A existência se nutre do nada e o nutre todo: é mãe do universo". "A existência é infinita, não se pode definir nem limitar; e embora só apareça em tuas mãos um "troço" de madeira disposta a deixar-se talhar a teu gosto, não se deve jogar frivolamente com ela nem tirá-la". "O caminho para fazer é ser". "Habita o centro do teu ser; porque quanto mais sais dele, menos aprendes" (May, 1967).

Vemos assim que as analogias entre as filosofias orientais e o existencialismo são bem profundas; pois atingem a compreensão e o estudo do ser, a ontologia.

O aspecto básico destes pontos semelhantes está em que o pensamento oriental jamais teve alguma divisão entre sujeito e objeto, fato que caracterizou a filosofia ocidental; coisa que o existencialismo tenta superar.

Por outro lado, importante é lembrarmos que não é o existencialismo, "uma filosofia universal nem um sistema de vida, senão um intento de captar a realidade", constituindo-se então, como diferença do pensamento oriental, precisamente quanto ao de que está ele, o existencialismo, "imerso e brota diretamente da ansiedade, alienação e conflitos do homem ocidental e é o fruto de nossa civilização" (p. 38). Mas vejamos na visão de May (1967), o aspecto ontológico da ansiedade e da culpabilidade.

"A ansiedade é a experiência da ameaça eminente de não ser" (p. 73), pois representa basicamente uma ameaça frente aos fundamentos essenciais da existência.

Assim, ela é vista como algo ontológico, e que como tal,

se distingue de medo, porque toca todo o nervo vital da própria estima e seu sentido de valor como pessoa, o que se constitui num importante aspecto da experiência de si mesmo como ser. Em seu maior ou menor grau, pode a ansiedade causar uma forma de paralisia à consciência de existência, ao embotar a memória do passado, mudar a sensação de tempo, e até, eclipsar o futuro. Assim, é que, sob o efeito da ansiedade, geralmente não podemos imaginar sequer uma existência "fora" da ansiedade.

Em síntese, o que se considera é a experiência de ameaça mais penosa e radical que um ser humano pode sofrer, já que representa uma ameaça da perda da própria existência.

Há um outro aspecto a ser visto, em relação à ansiedade - é que este implica geralmente, num conflito interno. Aqui se evidencia o fator de que o indivíduo ao se defrontar com o aparecimento de alguma potencialidade, e como tal, pode implicar também numa "perda" da segurança presente, e que poderá provocar automaticamente, uma tendência à negação da nova potencialidade.

Esse aspecto é que Freud, e depois, Rank, postularam em suas teorias, a "Origem da Angústia", por ocasião do nascimento, como protótipo de toda a ansiedade.

O fato é que se não houvesse a possibilidade de alguma potencialidade impulsionando a "nascer", não se experimentaria ansiedade. Daí que este fator - ansiedade - está tão relacionado à liberdade; se o indivíduo não chegasse a gozar de certa liberdade, não experimentaria ansiedade, ou seja, a evidência de que há a presença de certa potencialidade, nova possibili

lidade de ser, ameaçada pelo não ser. Kierkegaard, Nietzsche e existencialistas, apontam duas fontes principais de ansiedade, no homem ocidental moderno, e são:

- 1 - perda de seu sentido de ser
- 2 - perda de seu mundo

Assim é que psiquiatras e psicólogos chegam a afirmar que os sintomas de isolamento e alienação, geralmente refletem o estado de uma pessoa, cujo contato com o mundo se interrompeu.

Sabe-se que aumenta, cada vez mais o número de pacientes esquizóides, cujo tipo de enfermidade psíquica, nos termos atuais, seria a tendência esquizóide que compreende problemas de pessoas sem contatos, sem afetos, propensas à despersonalização, e buscando encobrir tais problemas à base de uma intelectualização e de formulações técnicas.

May, citado em Spielberger (1972), apresenta as propriedades que se seguem, ao postular ansiedade como uma ameaça à existência como uma personalidade:

- 1 - de apreensão difusa;
- 2 - difere de medo por ser inespecífica, vaga e pouco objetiva
- 3 - está associada com sentimentos de incerteza e abandono
- 4 - envolve a essência da personalidade.

Em contraposição ao fator de potencialidade do indivíduo, há que se considerar a culpabilidade, significando a condição em que o indivíduo renega suas potencialidades, renunciando-as; e assim, vemos a culpabilidade assumir também uma característica ontológica do existir.

Cita ainda May (1967), além da culpabilidade ontológica

contra as próprias potencialidades, a "culpa ontológica contra nossos semelhantes", e mais, a "culpabilidade de separação", ou seja, uma "ruptura com relação à natureza global", a qual, na visão do autor, implica numa mais complexa e compreensiva manifestação de culpabilidade ontológica.

Entre outras, tal culpabilidade teria como características:

- 1 - "afeta a todo mundo", isto quer dizer que, em maior ou menor grau deformamos a realidade de nossos semelhantes e não desenvolvemos plenamente nossas potencialidades
- 2 - "a culpabilidade ontológica não provém de proibições ambientais nem da introjeção", provenientes não só de "hábitos e normas culturais, mas também com suas raízes no fato da própria consciência". Tal aspecto se fundamenta na consciência de a pessoa se ver como alguém que pode ou não escolher
- 3 - "não se deve confundir culpabilidade ontológica com a morbosa ou neurótica". O que significa que o fato de reprimi-la ao invés de aceitá-la, pode implicar numa culpabilidade de neurótica
- 4 - "a culpabilidade ontológica não provoca a formação de sintomas, senão que produz efeitos construtivos na personalidade" (May, p. 79-80).

Mas, voltemos à concepção existencialista da ansiedade, que resulta de uma visão a respeito do homem, que se caracteriza por uma valorização da experiência subjetiva e da vontade, numa conceituação de eventualidades históricas e culturais, podendo ser consideradas como determinantes de conflitos entre valores; tal pode ser observado na versão de Kierkegaard e

Nietzsche, cujo conceito de ansiedade é visto em termos de processos psicológicos, exaltando a vontade no sistema de valor e com base no conflito homem-cultura.

Vemos assim que um dos merecimentos da psicologia existencial, está na organização da concepção existencialista com objetivo de apresentar inovações à área clínica e a probabilidade de maior conhecimento da vida emocional através da relação interpessoal e sócio-cultural. E aqui, podemos citar entre outros: W. James, Fromm, Allport e Rogers, bem como Merleau-Ponty, Strauss e Binswanger, nas suas inúmeras contribuições à inovação, segundo Pessoti (1978).

Na tradição nietzscheana, observamos ansiedade como derivando da ameaça ao existir do indivíduo, no âmago da identidade pessoal do homem auto-consciente, significando um perigo ao sobreviver do eu individual. Assim, ainda em Pessoti (1978), são abordados como origem da ansiedade humana os aspectos a seguir:

“A ameaça pode referir-se à vida física; à vida psicológica; ou ainda a algum valor que o indivíduo identifica com a sua existência como um Eu” (p.69). E assim, daí decorreriam temores como “morte, a inconsistência de si mesmo, e a insignificação”, na tradição filosófica.

Na perspectiva de May (1973), o homem para poder se afirmar como um eu, deve saber conviver, por um lado, com o dilema entre a significação extrínseca (a eficácia), e por outro, a significação intrínseca (a experiência). Tal aspecto implicaria, sem dúvida, na aceitação e, principalmente, no conhecimento de que “ser um eu é ser capaz de oscilar entre a condição de

objeto determinado e a de sujeito agente de sua própria expansão e criação''.

Assim, esse dilema Rogers o enfoca sob outros ângulos, confrontando-o entre ''liberdade e compromisso'', e Tillich o compreende como ''liberdade finita''. (cf Pessoti, p.70).

Então, para Kierkegaard como para a psicologia existencial, observa-se que o dilema é a ansiedade normal, e que a ''liberdade'', numa conceituação racional de si próprio, é o resultado artificial da racionalidade, e como tal, condição de ansiedade neurótica; isto significa que a capacidade de oscilar entre sujeito e objeto, entre determinismo e liberdade, é normal, e que é na expressão kierkegaardiana, ''a vertigem de liberdade''.

Pessoti aborda ainda, outro perigo de destruição, um novo tipo de ansiedade, qual seja o de que o preservar ''a conquista do Eu, da sua existência'', compreende o intensificar a experiência e o autoconhecimento, com o risco de cristalizar uma e outra, evitando assim, reconstruir o sistema de valores que dizem respeito a si próprio, às outras pessoas, e aos objetos, ou seja, um cristalizar que implica em anular a condição de sujeito, e assim, destruir o próprio eu.

As pressões sócio-culturais permitem alternativas, tais como: ''o conformismo que é a negação do papel de sujeito avaliador, criador de valores, ou a rigidez que limita a ampliação da experiência no grupo social ou, ainda, a única possibilidade que aceita a ansiedade normal, e portanto, conjura a ansiedade neurótica: a aventura da expansão e renovação dos próprios valores, e assim a ampliação da própria existência'' (p.71). Eis

então que a coragem de ser significa basicamente, o aspecto ético da aventura de ser um eu, não apenas sujeito, nem simplesmente objeto, porém, sujeito-objeto.

E é nessa visão que o determinismo diverge para cada indivíduo, e assim, individualmente o Eu representa a harmonia de cada ser humano.

Segundo May, "quando o valor ameaçado é identificado pelo indivíduo com a sua existência como um eu", aparece uma nova modalidade de ansiedade.

Cabe, a propósito, o pensamento de Kierkegaard: "quanto mais possibilidades criativas um homem tem, maior a sua ansiedade potencial", ou seja, quanto maior a capacidade de criar valores, maior o temor de sentir-se como atingido, sempre que algum desses valores se torne incerto.

E assim que em relação às origens da ansiedade, os eventos que precedem um risco considerado grave, podem ser resumidos nos aspectos seguintes:

"a finitude, a perda do próprio Eu e inconsistência entre sistema de valores pessoal e evidências racionais de falência de um valor" (Pessoti, p.72).

Vemos então que, na psicologia existencial, a ansiedade compreende o perceber da impotência que é resultante da ambiguidade discriminativa da situação, sendo que é na percepção da impotência que se encontra o fator aversivo da ansiedade. E, como tal, é a iminência de repetir a sensação de impotência, que também ao que parece, o centro da concepção de ansiedade neurótica, em Freud.

Importa citar ainda, uma abordagem especificamente Exis-

tencialista-Humanista, compreendendo algumas idéias de Sartre e Rogers.

Para Maurice Friedman\*, Sartre é visto como "uma espécie de dualista cartesiano de nossos dias, que se não faz estrita divisão entre mente e corpo, ainda assim, sustenta que a consciência só é livre quando transcende a si própria através de seu próprio vir a ser . . . , mas, presa quando precisa ver-se como um objeto visto por outros, como atada ao corpo, condicionada e aprisionada dentro de sua própria encarnação".

Sartre concebe a existência como precedendo a essência, pois na sua visão do homem, este é um ser do qual não se pode afirmar nenhuma essência, já que tal essência compreende uma estrutura permanente e que se contradiz quanto ao poder que o indivíduo tem de se modificar de forma indefinida.

Na sua obra, *Psicanálise Existencial*, Sartre formula uma crítica à posição assumida pela psicologia contemporânea, como um modelo excessivamente determinista. Observa-se nessa obra, sua influência e contribuição à abordagem psicológico-humanista.

Assim, para ele, a influência do meio sobre o indivíduo dá-se apenas na situação em que transforma essa influência num aspecto real com valor e significado para si próprio. Tal ponto de vista é coincidente com Dilthey e May, o último dos quais, como já vimos, apresenta a liberdade do homem como derivada da capacidade de experimentar-se a si mesmo, na "osci

---

\*Friedman, M., *To Deny Our Nothingness: Contemporary Images of Man*, p.254. Citado em Skinner x Rogers, 1972, Summus Editorial Ltda, São Paulo.

lação dialética'' entre os dois polos do dilema - sujeito e objeto.

Encara portanto, Sartre, o existir humano como intencional; e tal aspecto se evidencia no fato de que ele não crê ser possível viver sem nenhum propósito, viver por viver, simplesmente, porque tal aspecto, implica numa opção como tal. Assim é que, embora de forma pouco consistente, considera sem sentido, e até em decadência, a sociedade burguesa ocidental (cf Skinner x Rogers, 1972).

Uma de suas declarações considerada como muito famosa - ''Eu sou minhas escolhas'' - implica numa essência envolvendo liberdade e responsabilidade, realidade e potencialidade.

Maslow, Allport e May, foram designados por Rogers, juntamente com ele próprio, ''como o grupo medular de psicólogos americanos que constituem uma oposição ao behaviorismo''. Para Rogers, o que estes autores estão evidenciando é que ''a visão de túnel do comportamento não é adequada a toda a escala de fenômenos humanos'' e ''... comportamento humano é, de algumas maneiras significativas, algo mais do que o comportamento de nossos animais de laboratório''\*.

Rogers em seu livro *Terapia Centrada no Paciente* (1951), elaborou 19 princípios sobre o comportamento humano. Ligada a estes princípios, encontra-se a premissa rogeriana sobre a capacidade de adaptação do indivíduo, ou seja, sua tendência para crescer numa direção que sirva de engrandecimento à própria

---

\*Rogers, C.R. ''Two Divergent Trends'', em May, R., *Existential psychology*, p.87 (Nova York: Random House, 1961).

existência. Daí que se considera como uma de suas contribuições principais:

"...que dado um ambiente não ameaçador, no qual um indivíduo possa experimentar os vários e possíveis modos de ser, à sua disposição, a congruência com a realidade aumentará e o crescimento positivo recomençará", citação essa que vamos encontrá-la no Rogers x Skinner, (p.148).

Mais tarde, através da colaboração de May, Rogers sugere algumas "hipóteses testáveis", para o estudo de princípios ontológicos. As hipóteses sugeridas, foram:

1. "Quanto mais o eu da pessoa for ameaçado, mais a pessoa exibirá comportamento neurótico de fensivo... e mais suas maneiras de ser e com portar-se ficarão constrangidas.
2. Quanto mais o eu for livre de ameaça, mais o indivíduo exibirá comportamento afirmador do eu... e mais ele exibirá a necessidade e a execução de comportamento participante.
3. Uma ansiedade específica só será resolvida se o cliente perder o medo de ser a potencialidade específica a respeito daquilo por que está va ansioso".\*

Na visão rogeriana, a pessoa que funciona de forma plena, isto é, que vivencia todos os seus sentimentos e reações, "é capaz de ser em cada momento o que é potencialmente", em Rogers x Skinner, (p.171).

Tal sentido implica num existir como um processo de ser e de vir a ser ela mesma.

Rogers evidencia ainda que a pessoa plenamente funcionante, a-

---

\*Rogers, C.R. "Two Divergent Trends", citado em May, R. Existential psychology (Nova York: Random House, 1961, p.89).

presenta como característica final, implicações particulares para uma abordagem psicológica humanista.

#### - Visão Comportamental da Ansiedade

Dois grupos de pesquisadores "behavioristas" ou "neobehavioristas", desenvolveram estudos sobre o assunto em foco.

O primeiro deles, representado pelo enfoque teórico e experimental de Clark L. Hull (1943, 1951, 1952) e de seu discípulo Keneth W. Spence (1956, 1958, 1960), conceitua "ansiedade como resposta ou respostas a situações desagradáveis, antecipatórias não observáveis diretamente e adquiridas" (segundo Montague, (1953)

O segundo, representado por Skinner (1938, 1953, 1961), - concebe ansiedade como resposta ou respostas a situações desagradáveis, antecipatórias mas observáveis diretamente, também adquiridas" (Rosamilha, 1971, p. 15).

Percebe-se então que, o que diferencia as concepções destes dois grupos é o fator de aceitar ou não a classificação das respostas de ansiedade, como diretamente observáveis e portanto, passíveis de serem medidas.

Tanto um quanto outro realizaram seus estudos sobre ansiedade em laboratório, efetuando experimentos com seres humanos (Hull), e com animais (Skinner). Vemos assim que os seguidores da abordagem Hull-Spence vão tratar a "ansiedade como parte de um constructo teórico" (cf Spence, 1960), e o grupo skinneriano, "permanece num nível descritivo e não teórico, tratando ansiedade como uma série de comportamentos predominantemente de

tipo respondente", ligados ao Sistema Nervoso Autônomo, e que ocorrem sob condições típicas de estimulação pré-aversiva (cf. Keller e Schoenfeld, 1950)\*

#### A Posição "Skinneriana"

Estes e Skinner (1941), realizaram um experimento com ratos que se tornou básico e tem servido de fundamentação a pesquisas posteriores. Assim, eles treinaram os ratos a fazer pressão num dispositivo contido num esquema de reforço de intervalo fixo, após o que receberam um pequeno choque elétrico em suas patas, cujo estímulo foi pareado com a apresentação de um som. Só raramente é que respostas de baixar tal dispositivo coincidiam com os choques. Depois de um certo número de pareamentos (12), desses estímulos, som e choque, observaram os experimentadores apenas, o que ocorria quando o som era apresentado; evidenciaram então, que o estímulo sonoro fazia cessar o comportamento de pressionar a barra, durante o tempo de duração dessa estimulação.

Outros efeitos foram observados por Hunt e Brady (1951) , ao seguirem igual procedimento; isto é, ao suprimir o comportamento de pressionar o dispositivo, os animais também defecavam.

Segundo alguns autores (Cofer e Appley, 1964, p.578), ao procurarem interpretar os resultados de várias experimentações nesse mesmo aspecto, "ansiedade teria como propriedade a "ativação" de respostas de defecação e outras que interferem em respostas de apertar a barra, e mesmo nas respostas de beber" (Citado em Rosamilha, 1971, p.16).

---

\*Keller F.S. e Schoenfeld, W.N. Principles of Psychology, Nova York, Appleton Century-Crofts, 1950. Citado em Rosamilha, N. Psicologia da ansiedade infantil. Livraria Pioneira Editora da Universidade de São Paulo - S.P. 1971)

Pessoti (1978), abordando ansiedade segundo o condicionamento operante; "é a correlação observada entre certa operação experimental e determinados efeitos resultantes sobre alguma propriedade do comportamento" (p.49).

A abordagem de Skinner sobre o estudo da ansiedade, apresenta dois pontos considerados "básicos" por vários autores, no sentido de melhor compreender as proposições de Hull, de comportamento, tornando possível trabalhar diferentemente com o fenômeno ansiedade. O primeiro destes, refere-se ao aspecto de que o modelo forjado por Skinner, leva à suposição de que é fácil obter informes a respeito das experiências vivenciadas por cada organismo, no qual a pesquisa se realiza, de uma forma tal que, em referência a certas respostas controladas e descritas, é possível levar a efeito várias manipulações, as quais por sua vez, podem modificar o comportamento, mantê-lo sob controle e fazer previsões.

O segundo, "o estímulo perturbador... é antecipado no futuro" (Pessoti, p.50). Tais concepções são: de origem clínica, a "freudiana", e experimental, a "skinneriana", e, observa-se nestas que ansiedade é usada como significando "medo" e "emoção" desagradável, isto é, o termo ansiedade refere-se a situações ou reações pouco agradáveis ao organismo. Nesse sentido, o que constitui o "estado de ansiedade" não tem um conteúdo definido; assim, o que produz o estado é o som, cuja evidência está na diminuição da frequência de respostas. Tal supõe "que o estado de ansiedade, inferido das alterações quantitativas na resposta, designa as modificações fisiológicas, respondentes, geradas pelo estímulo aviso  $S^1$ " (Cf. Pessoti, p.51).

Note-se a semelhança do enfoque skinneriano com o de Freud, em alguns pontos; um fator ambiental, pode causar a "síndrome de ativação e um estado emocional que resulta em comprometimento do desempenho do sujeito". Tais abordagens colocam a impotência frente a um estímulo indicador da proximidade de alguma situação desagradável futura, como uma condição essencial.

#### O Conceito de Impulso para Hull-Spence

Clark Hull (1943, 1951, 1952), "behaviorista", um dos pioneiros na tentativa de desenvolver um instrumento que possibilitasse aferir emoção humana considerada "desagradável", como no caso da ansiedade. Para ele, "o potencial excitatório ou potencial de reação  $S^E_R$ , que determina a força de uma resposta, é uma função multiplicativa de um fator de aprendizagem  $S^H_R$ , e de um fator genérico de impulso D, isto é,  $S^E_R = S^H_R \times D$ " (Hull, 1943 citado em Rosamilha, 1971).

Keneth Spence da corrente neobehaviorista, foi quem desenvolveu estas primeiras idéias de Hull, cuja maior preocupação no seu trabalho teórico-experimental voltou-se para o problema da estimulação aversiva e sua relação com o comportamento, chegando assim à ansiedade.

Spence (1960) e colaboradores, de um modo especial, Janet Taylor, tentaram fundamentar a elaboração de um instrumento, qual seja, "a de que o nível de impulso D, pelo menos no caso de situações aversivas, pode ser caracterizado por um estado emocional persistente no organismo, capaz de ser "despertado" por quaisquer formas de estimulações aversivas, que não necessitam ser primárias, podendo ser secundárias ou condicionadas" (cf. Spence, 1958, p. 132). De acordo com este autor, o estímulo

aversivo, primário ou secundário, pode provocar atividade controlado pelo sistema nervoso autônomo que poderá "energizar" mecanismos corticais, aspecto este bem semelhante ao de Miller (1951). Mais tarde, Spence sugere que, além de D, quer como estado emocional, quer como estímulo-impulso  $S_D$ , é o símbolo que Hull e Spence vão adotar como resultantes de D, e que agem de tal modo no organismo que tais estímulos-impulsos poderiam provocar variadas respostas, sendo algumas destas de considerável importância à aprendizagem de tarefas, e por outro lado, outras de pouca relevância, mas que interferem, prejudicando assim, a aprendizagem, quanto à emissão de novas respostas.

Observe-se no exposto acima, quanto ao mecanismo hipotético de Hull-Spence que, pelo menos três propriedades aí se destacam:

- a) "a magnitude dos reflexos a estímulos nocivos varia diretamente com o grau de nocividade desses estímulos, como no caso do reflexo de piscar em relação ao estímulo sopro de ar ou a resposta galvânica da pele diante do estímulo choque elétrico;
- b) a apresentação maciça, sem intervalos, do estímulo nocivo, faz com que haja uma adaptação ou enfraquecimento da resposta em relação ao mesmo;
- c) os indivíduos variam na magnitude de suas respostas a estímulos nocivos, por várias razões; genéticas, constitucionais e adquiridas" (cf. Rosamilha, p. 18).

Assim, segundo Spence (1960, p. 129), "... (se) dispuséssemos de algum meio de medir diferenças nesta reatividade emocional dos indivíduos, nosso esquema teórico levaria à predição de que sujeitos altamente emocionáveis... exibiriam um nível de realização mais alto em formas de condicionamento aversivo, do

que sujeitos que apresentassem escores mais baixos nessa prova".

Em Pessoti (1978), lemos que o treino de sujeitos, desenvolvido por Estes e Skinner, compreende "uma progressiva extinção de tentativas de fuga ou esquiva, por ocasião da apresentação de  $S^1$  até produzir total impossibilidade de um desempenho operante funcional" (p.56).

Sugere então o autor, que é possível que durante o treino haja o estabelecimento de "uma crescente extinção de estímulos discriminativos ( $SD_S$ ), o que significa, vendo-se por outro aspecto, um maior número de  $SA_S$  até que também  $S^1$ , ao lado de outras, venha a exercer "uma função discriminativa negativa ( $SA$ ). Assim, nessa situação os vários estímulos discriminativos ( $SA$ ) podem indicar como inviável inúmeras respostas, que resultariam numa motivação aversiva sem repertório adaptativo, idéia essa que contém um conceito, embora provisório, de "sentimento de impotência", em "boa ordem científica ("good scientific order").

Segundo Blackman (1972), "os resultados do procedimento de Estes e Skinner podem depender do grau de controle discriminativo exercido por um dado esquema em vez de depender da natureza da motivação que mantém o desempenho de linha de base".

Em Pessoti, lemos ainda que Brady, e colaboradores (1969), evidenciam que "respostas reflexas cardiovasculares e os movimentos esqueléticos são efeitos condicionados independentemente...", o que não justifica tentativas de explicar a "supressão como efeito de descargas autonômicas" (p.59)

Tal aspecto leva Blackam (1972) a concluir que "a precisa

natureza da ansiedade presumida, espera uma especificação". E esclarece então que os efeitos supressivos dependem mais da quebra de controles discriminativos através da atividade  $S^1 - S^2$ , e muito pouco do fator aversivo desse estado. Essa atividade  $S^1 - S^2$ , pode ser considerada como uma maneira de extinguir estímulos discriminativos (SD), ou de apresentar S (estímulos aversivos), ou até, ambas as coisas, resultando daí um desempenho funcional comprometido. Assim, ansiedade passa a ser considerada "um estado orgânico aversivo, desencadeado por um estímulo que no passado foi associado com falências do repertório"... contudo, tal estado poderá não se instalar, caso o estímulo tenha resultado num desempenho adequado, na história precedente do indivíduo. E aqui, a questão que o autor coloca é se tal proposição deveria ser considerada como comportamentista ou como freudiana?

Cita então Sidman, para quem ansiedade pode ser definida por inúmeros aspectos, ressaltando o aspecto "pessoal", ou seja, cada indivíduo tem a sua versão de ansiedade como verdade, apesar de assim não ser considerado por outra pessoa, concluindo que... "toda ansiedade é verdadeira para a pessoa que a exprime" (cf. Pessoti, p. 60).

Sidman apresenta ainda, sinteticamente, o que, de forma científica, constitui especificamente a ansiedade, dando como exemplo três tipos de arranjos experimentais que se constituem em situações de aprendizagem, quais sejam: "a esQUIVA clássica ou sinalizada, a esQUIVA de Sidman e o procedimento de Estes e Skinner" (cf. Pessoti, p. 60).

### - A Posição de Charles D. Spielberger

Em uma de suas obras, Spielberger (1972), enfoca o aspecto de que medo e ansiedade foram durante muito tempo, consideradas como emoções humanas fundamentais. Cita o autor que, segundo Cohen, nos antigos hieróglifos egípcios pode-se ver claramente refletido, o conceito de medo.

Evidencia ele que no século XVII, Ibn Hazm publicou um tratado "A Philosophy of Character and Conduct", no qual declarava sem sombra de dúvida, a universalidade da ansiedade como uma condição básica da existência humana.

Em suas incursões histórico-filosóficas, apresenta Spielberger, várias abordagens sobre o tema, evidenciando, por exemplo, o crescimento de biólogos voltados para o estudo do medo e ansiedade, no século XIX. Cita então, Darwin que acreditava que as experiências de medo, eram uma característica inerente ao homem e aos animais, os quais evolveram como um mecanismo adaptativo sobre várias gerações. Em sua obra clássica, "The Expression of Emotion in Man and Animals", publicada primeiramente em 1872, apresenta uma descrição das manifestações típicas de medo: rápido batimento cardíaco, tremores, respiração aumentada, ereção dos pêlos, secura da boca, dilatação das pupilas, entre outras, considerando inclusive que uma importante característica da expressão de medo, é que pode variar em seus níveis de intensidade.

E prossegue o autor, agora evidenciando que no século XX, ansiedade emerge como um problema central e um tema predominante da vida moderna. Constata que esta era tem sido referida como "o século do medo", por Albert Camus, autor francês, e co

mo "The Age of Anxiety", no pequeno e poético trabalho de W. H. Auden (May, 1950). A "Idade da Ansiedade" é também a Segunda Sinfonia de Leonard Bernstein, bem como o moderno ballet, coreografado por Jerome Robbins que se inspirou na música de Bernstein e poema de Auden (Mason, 1954).

Considera Spielberger que, atualmente estudos clínicos de ansiedade apareceram na literatura psiquiátrica, com certa intensidade. Pavlov (1927), descobriu a neurose experimental, o que serviu para estimular inúmeras investigações de medo e ansiedade, em animais.

Afirma a seguir que a complexidade do fenômeno ansiedade, a falta de instrumentos apropriados para se ter acesso à ansiedade, e problemas éticos que estão associados à sua indução em laboratório, tem contribuído para uma evidente pobreza na pesquisa e conseqüentemente, uma reformulação da teoria da ansiedade.

Para Spielberger (1972), há dois aspectos a serem considerados no estudo da ansiedade, os quais devem ser vistos separadamente, e que ele os concebe assim:

- ansiedade como um estado transitório;
- ansiedade como um traço de personalidade relativamente estável.

Assim, considera ele que tais estados ansiosos podem ser concebidos através da combinação de comunicações verbais dos sujeitos e sintomas psicofisiológicos.

Procura então apresentar limites à forma sob a qual ansiedade se apresenta, enfocando que:

O estado de ansiedade ou ansiedade transitória pode ser concebida como uma condição ou reação emocional complexa que pode variar em intensidade e tender a flutuações. Mais especificamente, o estado de ansiedade pode ser conceituado como sentimentos de tensão e apreensão conscientemente percebidos de modo desagradável e associados a ativação do SNA. (p. 29).

Ao contrário dos estados transitórios de fatores pessoais, percebe Spielberger (1972), que os traços de personalidade podem ser definidos como diferenças individuais, de aspecto duradouro na maneira de perceber especificamente o meio ambiente, ou na tendência a reações com previsível regularidade.

Baseando-se nos estudos de Campbell (1963), que denomina os traços de personalidade de disposições comportamentais adquiridas, bem como em Atkinson (1964), o qual os define como motivos ou disposições adquiridas nas idades iniciais do sujeito, as quais permanecem em estado latente até serem mobilizadas em situações específicas. Assim, enuncia Spielberger (1965):

Os traços de personalidade podem ser considerados como reflexo de diferenças individuais na frequência e na intensidade com que certos estados emocionais se manifestam no passado e diferenças na probabilidade de que tais estados serão experimentados no futuro (p.31)

Tentando evilar o conceito antes exposto (1966a), conclui Spielberger (1972) com relação à distinção que dá aos dois tipos de ansiedade, e concebe:

O traço de ansiedade se refere a diferenças relativamente estáveis na disposição ansiosa, isto é, em diferenças na disposição de perceber um largo espectro de situações ativadoras como perigosas ou ameaçadoras, e na tendência para responder a tais ameaças com reações de estados de ansiedade (p.39).

Observa assim, que uma teoria da ansiedade para ter senti

do e credibilidade, deve distinguir, operacionalmente, ansiedade como um estado transitório, e ansiedade como um traço relativamente permanente da personalidade; distinguindo ainda, os estados ansiosos e os estímulos que provocam esses estados, bem como, as defesas que servirão para evitá-los.

O autor expõe os princípios que formam o corpo de sua teoria, relacionados a seguir:

1. Em situações avaliadas por uma pessoa como ameaçadoras, há como reação, o aparecimento de um estado de ansiedade experimentado como "desagradável", seguida imediatamente de mecanismos de retroalimentação sensorial e cognitiva.

2. A intensidade do estado de ansiedade que é evocado, tem proporção com o perigo objetivo inerente àquela situação, ao sentido específico que tem para o sujeito e também, quanto ao grau de traço de ansiedade deste.

3. A duração do comportamento ansioso evocado pode depender da persistência com que o sujeito interpreta a situação como ameaçadora.

4. Pessoas com alto traço de ansiedade podem perceber circunstâncias que envolvem ameaça à auto-estima de um modo confuso, mais do que aquelas que possuem traços de ansiedade mais baixo.

5. Aumento nos estados de ansiedade pode acarretar diretamente no comportamento, manifestações, ou mobilizar defesas psicológicas que podem ter sido eficazes anteriormente, quanto a neutralizar estados de ansiedade.

6. Situações de stress frequentemente ocorridas, podem o

riginar o desenvolvimento de respostas específicas de contraste ou mecanismos psicológicos de defesa, com o objetivo de reduzir o estado de ansiedade.

Salienta ainda, Spielberger (1972), a avaliação cognitiva e seu importante papel em relação à manifestação da ansiedade, concluindo então que o aumento do estado de ansiedade compreende um processo de eventos ordenados de sequência temporal e que se iniciam por estímulos externos ou internos, percebidos como perigosos pelo sujeito. E assim, afirma:

As situações ou circunstâncias em que a eficácia pessoal é avaliada, são percebidas como mais ameaçadoras por aqueles cujo traço de ansiedade é mais elevado. No entanto, a avaliação de um estímulo particular ou situação como ameaçadora é influenciada pela atitude pessoal, habilidades, experiências passadas, bem como, pelo seu grau de traço de ansiedade e pelo perigo objetivo que é inerente à situação (p.42-43).

Dos aspectos aqui expostos, admite-se então que ansiedade pode estar sempre presente no comportamento humano, manifestando-se por meio de diferentes modalidades, quais sejam, estado e traço de ansiedade, sendo esta última constante, na estrutura individual, podendo predispor os indivíduos a reagirem, frente a um agente ansiogênico, de forma mais ou menos ansiosa.

## II - ANSIEDADE E RENDIMENTO ESCOLAR

- Conceitos

A teoria da ansiedade refere-se especialmente, ao esclarecimento das propriedades da ansiedade-estado e traço - como constituição psicológica, e à especificação das características de condições de estímulo sob tensão, que provocam diferentes níveis de ansiedade-estado, em pessoas que diferem em ansiedade-traço.

Bauenmeister & Berlinger (1974), publicaram estudos realizados sobre Rendimento Acadêmico, em função do nível de ansiedade-traço, sexo e habilidade geral.

Estabelecem os autores em questão que, "diferenças nas características de critérios de rendimento escolar empregados, podem determinar a relação que há entre a variável ansiedade e o rendimento acadêmico" (p.54). Assim, pode-se observar que a "natureza da relação" que existe entre ansiedade e rendimento escolar do aluno pode diferir da relação com os resultados obtidos em provas de aproveitamento (Sarason, 1961; Walter, Denzler y Sarason, 1964).

Tem-se evidenciado também, que a relação entre ansiedade e desempenho acadêmico, pode variar segundo o conteúdo da prova de rendimento que foi aplicada (Cowen, Zax, Klein, Izzo y Trost, 1965; Frost, 1969; Keller y Rowley, 1962; McCandless y Castañeda, 1956).

Há que se considerar ainda como importantes, as características, quer da população em estudo ou da amostra que foi selecionada, pois ambas podem também afetar o tipo de relação

existentes entre ansiedade e rendimento. Vemos, por exemplo, através de estudos realizados neste campo, que, entre outras coisas, tal relação poderá ser determinada:

- 1) pelo sexo dos alunos (Cowen et al, 1965; Keller y Rowley, 1962; McCandless y Castañeda, 1956; Phillips, 1962; Reese, 1961; Sarason, 1961; Walter et al., 1964);
- 2) pela capacidade intelectual ou habilidade geral dos alunos que foram escolhidos (Feldhusen y Klausmeier, 1962; Spielberger, 1962; Spielberger y Katznmeyer, 1959; Spielberger y Weitz, 1964);
- 3) pelo grau de estudos ou nível universitário dos alunos submetidos a exames (Keller y Rowley, 1962; McCandless y Castañeda, 1956; Sarason, 1957);
- 4) pelo nível sócio-econômico dos alunos (Phillips, 1962; Walter et al., 1964).

Esses aspectos acima citados, concordam com as conclusões apresentadas por Frost (1969), conforme já evidenciamos (vide pág. 19 deste)

Para alguns autores, um fator de grande importância que pode ser obtido através da relação da variável ansiedade e desempenho acadêmico do aluno, pode apresentar variações, em função do instrumento de medida que foi utilizado, e o conceito de ansiedade que tal instrumento se propõe medir (Carrier y Jewell, 1966; Pervin, 1967; Sarason, 1961; Walter et al., 1964).

Assinala-se então que a ênfase se deve ao alto grau de ambiguidade de conceitos e inconsistência empírica nos estudos levados a efeito, tendo como objeto de investigação, a variável ansiedade.

E assim é que, no intuito de reduzir o fator "ambiguidade conceitual", Spielberger (1966a), evidenciou a diferença entre o conceito de ansiedade, como estado emocional transitório (A-estado), e o conceito de ansiedade como um traço de personalidade (A-traço).

O conceito de A-estado, refere-se às reações emocionais que tem origem quando o indivíduo percebe uma situação como ameaçadora, especificamente. Caracterizam-se, tais reações, pela presença de sentimentos de apreensão, que são percebidos conscientemente, bem como, tensão, medo e ativação do sistema nervoso autônomo.

Contrastando com a natureza transitória de A-estado, "o conceito de A-traço reflete diferenças individuais e relativamente estáveis na tendência a responder frente a situações percebidas como ameaçadoras, com estados de ansiedade" (p.55).

Considerando a relação funcional entre A-traço e A-estado, Spielberger apresenta, entre outras proposições, a de que, indivíduos, com nível alto em A-traço, podem perceber maior número de situações como mais ameaçadoras à sua auto-estima, que os indivíduos de nível mais baixo em A-traço.

Há generalizações de que pessoas com alto índice de A-traço, não percebem serem os perigos ou a dor física, mais ameaçadores, que as com baixo índice; entretanto, não há ainda evidência suficiente para justificar tal conclusão, havendo, inclu

sive, evidência do contrário (Malmo, Davis, Cleghorn, Graham & Googan, 1948).

- Pesquisas sobre Ansiedade e Desempenho Acadêmico

Em Klausmeier (1961), lemos sobre as investigações levadas a efeito por Palermo Castañeda e McCandless (1956), tendo por objetivo, estudar a relação entre ansiedade e desempenho, na realização de uma tarefa complexa, com crianças do 4º ano; o grupo de crianças que teve baixo escore de ansiedade foi consistente com pouquíssimos erros, no desempenho de tarefas, do que aquele grupo de alta ansiedade. Chegam assim a sugerir que "alta ansiedade reduz um eficiente desempenho".

Phillips (1962), realizou estudos da relação ansiedade e desenvolvimento educacional, chegando aos seguintes resultados;

- 1) Sujeitos com baixa ansiedade tem maior execução, do que sujeitos com alta ansiedade;
- 2) um aumento na ansiedade resultou em baixa realização para sujeitos da classe média, mas não tem apreciável efeito no desempenho de sujeitos da classe baixa;
- 3) um aumento na ansiedade resultou num aumento no desempenho em sujeitos masculinos da classe baixa, e um decréscimo na execução de sujeitos femininos da classe baixa;
- 4) um aumento na ansiedade resultou num decréscimo considerável no desempenho, em mulheres da classe média, do que em sujeitos masculinos da classe média (p.313-322)

Assinale-se, segundo Frost (1969), que o grau com o qual a ansiedade interfere no desempenho escolar, deverá depender do sexo e da classe social dos sujeitos. Concluindo o autor que sendo os dados contraditórios, no que diz respeito à relação entre ansiedade e aproveitamento escolar em crianças, há contudo, um consenso indicando uma relação negativa.

Ausubel, Schiff & Goldman (1953a), realizaram experimentos com sujeitos ansiosos, e concluíram que nestes, seus níveis de aspiração em relação ao prévio desempenho e sentimentos anteriores da realização, foram significativamente altos e mais firmes do que aqueles sujeitos não ansiosos. E, Sarason et al (1958), evidenciaram que crianças altamente ansiosas tiveram menor orientação nas tarefas, e desenvolveram maior motivação do que crianças com baixa ansiedade.

Contudo, a relação entre ansiedade e aprendizagem é complexa, ao se considerar o fato de que, apesar de os sujeitos altamente ansiosos não chegarem a demonstrar mais que uma média motivação, sabe-se, entretanto, que altos níveis de ansiedade tendem a apresentar um efeito incompleto, na solução de novos problemas.

Ainda em Ausubel, Schiff & Goldman (1953a) lemos que, em um de seus estudos experimentais, visando medir os efeitos da ansiedade na aprendizagem que eles realizaram com universitários da graduação, apresentando um ou outro nível - baixo ou alto - de ansiedade endógena, pedindo-se-lhe que resolvessem, de olhos vendados, um problema num labirinto. Situação essa que se constituía numa moderada forma de ameaça à auto-estima, evidenciando-se que se o sujeito não foi capaz de resolver o

problema, demonstrava não só para o experimentador como também para ele mesmo que não era muito bom em um determinado tipo de aprendizagem. Para os sujeitos deste experimento, o labirinto representou uma nova tarefa de aprendizagem, sendo que para esta, experiências passadas não somente não ajudaram, mas são na atualidade, um obstáculo.

Por outro lado (Sarason, 1961, 1963; Walter, Denzier & Sarason, 1964), evidenciaram em seus estudos, uma forte correlação negativa entre ansiedade e desenvolvimento acadêmico, particularmente em estudantes do sexo masculino. Tal correlação, pode prevalecer até ao nível colegial (Allpert & Haber, 1960; Grooms & Endler, 1960; Spielberger e Katzemeyer, 1959), ou ser restabelecida por uma relação positiva entre ansiedade e desempenho acadêmico (Lundin & Sawyer, 1965), especialmente em relação a estudantes de nível superior, o que os leva a concluir que tais descobertas são consistentes com o fato de que pessoas ansiosas, e particularmente quando compulsivas, executam melhor situações de aprendizagem altamente estruturada, onde inovações e a necessidade para improvisação são mínimas.

Cattell e Scheier (1961), foram considerados pioneiros em técnicas variadas para definir e medir ansiedade. Na pesquisa que realizaram, variáveis fenomenológicas e fisiológicas que se supunha relacionadas à ansiedade, foram estudadas com métodos fator-analíticos, notavelmente com as técnicas "p" "dR" (diferencial R), e "corrente P" (Cattell, 1966). Nessa tentativa multivariada que permite a investigação da co-variação de um número de diferentes medidas no tempo, "estado" e "traço" de ansiedade emergiram firmemente como fatores principais da personalidade.

Investigações experimentais do fenômeno ansiedade, ainda têm feito descobertas que, de forma geral, são coniventes com a sugestão de Atkinson, qual seja a de que, a maior característica das pessoas com alto traço de ansiedade, é o medo de falhar, concordando também, com a conclusão de Sarason de que instruções ego-envolventes são mais prejudiciais no desempenho de sujeitos com alto A-traço que sujeitos de baixo A-traço. Aparentemente, instruções de falhas ou instruções ego-envolventes podem evocar níveis mais altos de A-estado em sujeitos com A-traço, que em indivíduos com baixo A-traço. Porém, há que se assinalar que, se um indivíduo em particular com alto traço de ansiedade, irá ou não mostrar maior intensidade em seu estado de ansiedade, numa situação específica, vai depender da extensão em que ele percebe a situação como perigosa, fato que será muito influenciado pela experiência anterior.

Ainda com base na revisão das descobertas obtidas em pesquisas, nas várias escalas de ansiedade, Sarason (1960), conclui:

...o volume das descobertas disponíveis sugere que indivíduos altamente ansiosos são afetados mais prejudicialmente por condições motivadoras de relatórios de falhas do que o são os indivíduos de escore de distribuição mais baixo de ansiedade (p.401-402).

Assim, pode-se notar que, indivíduos altamente ansiosos são mais auto-depreciadores mais auto-preocupados e, geralmente, menos satisfeitos consigo mesmos, que os de escores mais baixo... podendo significar que instruções altamente motivadoras ou envolventes do ego, sirvam à função de intensificar tais tendências auto-orientadas.

Observa-se em geral que os estudos experimentais concordam com a hipótese de que, situações que implicam em ameaça à auto-estima, podem apresentar diferentes níveis de A-estado, em indivíduos que diferem em A-traço. Assim é que, diferenças no desempenho de indivíduos com alto e baixo traço de ansiedade, são encontradas, com relativa frequência, em condições que incluem experiências fracassadas, bem como, instruções "ego-envolventes" (Spencer & Spence, 1962).

Alem disso, circunstâncias que possam envolver o risco de falha, tais como empreendimentos acadêmicos (Mandlar & Sarason, 1952; Spielberger, 1962), ou ainda, em que a suficiência pessoal de um indivíduo é avaliada, como por exemplo, fazer um "teste de inteligência", ou realizar uma tarefa para obtenção de um conceito, parecem ser especialmente ameaçadoras para pessoas com alto traço de ansiedade (Danny, 1966; Spielberger, 1966; Spielberger & Smith, 1966).

Basowitz, Persky, Korchin e Grinker (1955), chegaram a teorizar que "a distinção entre os dois tipos de ansiedade é basicamente conceitual. Podendo haver para o experimentador somente o estado unitário de pressão emocional" (p.272-273). Interpretação essa que está de acordo com a hipótese de que tanto ameaças psicológicas como perigos físicos podem influenciar de forma diferente, a ansiedade como um estado emocional unitário (A-estado), porque as experiências da vida do indivíduo fazem com que tais pessoas cheguem a desenvolver disposições diferentes como resposta a esses tipos de tensão.

Assim, o nível de A-traço não deve influenciar, necessariamente, a intensidade das respostas de A-estado, todos os tipos

de tensão, mas somente àqueles que as pessoas com alto A-traço, cheguem a perceber como ameaçadoras.

Uma vez que as pessoas com alto traço de ansiedade têm sido descritas como mais auto-depreciadoras, e como indivíduos que temem falhar, supõe-se então, que manifestariam níveis mais altos de A-estado, em situações que envolvem ameaças psicológicas à auto-estima, ao invés de um perigo físico.

## III - UM ESTUDO PRELIMINAR

Inicialmente, tínhamos como objetivo, verificar a confirmação da hipótese, de que ã Maior Ansiedade deverá corresponder um Menor Rendimento.

Em função desta, realizamos em 1978, uma pesquisa, visando medir tais aspectos.

O referido estudo realizou-se com alunos "calouros" da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), constando de uma amostra de 265 alunos, de ambos os sexos. Dessa amostra, apenas 183 foram aproveitados, sendo 53 sujeitos femininos e 130 masculinos, de uma vez que os restantes apresentavam-se acima do limite de idade estabelecido na pesquisa que era o de que a faixa etária estaria compreendida entre 18-22 anos.

Os instrumentos utilizados na referida pesquisa foram: o IDATE, de Charles D. Spielberger, na versão portuguesa da professora Ângela Biaggio, e as AVALIAÇÕES dos alunos, ao final do período.

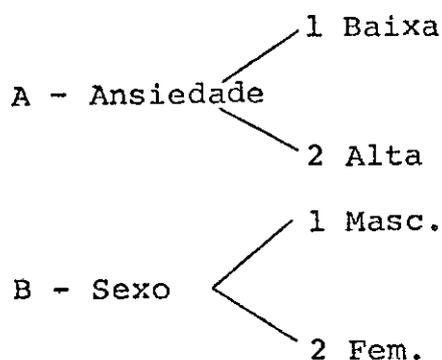
Objetivando correlacionar os dois fatores: Ansiedade e Rendimento Acadêmico, envidamos esforços no sentido de conseguir junto aos professores, as NOTAS dos alunos.

Dificuldades surgidas, conforme as evidenciamos no relatório da pesquisa, levaram-nos a trabalhar com conceitos A B C D I R, aos quais demos valores 5 4 3 2 1 0, respectivamente. Pensamos que tais aspectos contribuíram em parte, para "esvaziar" os resultados do referido estudo, quando da transposição de valores-notas para valores-conceitos.

Na análise estatística realizada, tivemos 2 grupos para ansiedade - alta e baixa e 2 grupos quanto à variável sexo - masculino e feminino - dando origem à matriz a seguir constituída:

Experimento Fatorial: 2 x 2

Variáveis:



	A <sub>1</sub>	A <sub>2</sub>
B <sub>1</sub>	30,44	39,00
B <sub>2</sub>	32,37	40,15

Quanto ao rendimento, as médias destes grupos foram:

- A<sub>1</sub>B<sub>1</sub> (ansiedade alta, sexo masculino), média: 1,69
- A<sub>1</sub>B<sub>2</sub> (ansiedade alta, sexo fem.), média: 1,80
- A<sub>2</sub>B<sub>1</sub> (ansiedade baixa, sexo masc.), média: 2,17
- A<sub>2</sub>B<sub>2</sub> (ansiedade baixa, sexo fem.), média: 2,23

Assim, não houve significância estatística, mas os resultados foram na direção prevista pela hipótese.

Outro aspecto que também se confirmou, foi o de que os sujeitos femininos apresentaram ligeira tendência para "ansiedade alta" que os sujeitos masculinos, embora em graus ínfimos,

mas que corroborou assim, com estudos já evidenciados anteriormente, quanto a este aspecto.

• O Inventário de Ansiedade Estado-Traço - IDATE

Em Biaggio e Natalício (1977), temos a padronização da Forma Experimental em Português do Inventário de Ansiedade Estado-Traço, de Spielberger.

Este Inventário, como se sabe, compreende duas escalas distintas, que foram elaboradas para medir ansiedade sob dois aspectos específicos: estado de ansiedade (A-estado), e traço de ansiedade (A-traço), e que inicialmente foram usadas como instrumento de pesquisas, visando a investigação da ansiedade como um fenômeno, em adultos "normais", mostrando-se também, como muito útil na aferição da ansiedade em alunos de 1ª e 2ª grau, bem como, na neuropsiquiatria, cirurgia e na clínica médica.

Observa-se que a escala de ansiedade-traço compõe-se de 20 afirmativas que sugerem que o indivíduo apresente, através das afirmativas feitas, descrições de como se sente, geralmente. Quanto à escala de ansiedade-estado, também apresenta 20 afirmativas, sendo que o sujeito deve dar indicação de como se sente num determinado momento. (Anexo nº 1)

Vários aspectos podem ser evidenciados, entre os quais, o de que, a escala de A-traço serve também, como instrumento de pesquisa, selecionando indivíduos que apresentam variações na tendência a reagir à pressão psicológica com graus diversos de intensidade de A-estado. E ainda, quanto à escala de A-estado, os pesquisadores poderão usá-la, com o fim de detetar os níveis

de intensidade de estados de ansiedade, quer através de manipulações experimentais, quer como um índice de controle do nível de "drive" (D), de acordo com as concepções de Hull (1943) e Spence (1958). Segundo o que foi evidenciado, "os escores na escala de A-estado aumentam em resposta a vários tipos de pressão e decrescem como resultado de treinamento de relaxamento" (Biaggio & Natalício, 1977).

#### - Os conceitos de Estado e Traço de Ansiedade

De acordo com Biaggio et al., (1977), Spielberger conceitua A-estado, como um estado emocional transitório, ou como condição orgânica do homem que se caracteriza por sentimentos de tensão desagradáveis, percebidos conscientemente, e com aumento de atividades do sistema nervoso autônomo.

-A-traço diz respeito "a diferenças individuais relativamente estáveis em propensão à ansiedade"; tal significa tendências diferentes em reagir a situações que se percebem como ameaçadoras, apresentando intensas elevações em A-estado.

Psicologicamente, as características que A-traço apresenta, são as de uma classe de constructos, referidos para uns como "motivos" (Atkinson, 1964), para Campbell (1963), como "disposições comportamentais adquiridas".

Assim, Atkinson define motivos "como disposições que permanecem latentes até que uma situação as ative".

E, segundo Campbell, "disposições comportamentais adquiridas que predispõem um indivíduo tanto a ver o mundo de determinada forma quanto a manifestar reações objetivas e realistas".

Espera-se em geral, que sujeitos com alto A-traço apresentem aumento de A-estado com mais freqüência que os de baixo A-traço, de vez que tendem a reagir a grande número de situações como ameaçadoras. Tais sujeitos (de A-traço alto), também tendem a responder de forma muito intensa em A-estado, quando nas situações que envolvem um relacionamento interpessoal que venha a se constituir numa ameaça à auto-estima. Cite-se como exemplo, situações em que o indivíduo experimente fracasso, ou mesmo em que sua auto-suficiência possa ser avaliada, como o fazer um teste de inteligência, significando estas situações, como especificamente ameaçadoras às pessoas de alto A-traço (Spence e Spence, 1966; Spielberger, 1966 (b); Spielberger e Smith, 1966), conforme já nos referimos anteriormente.

Todavia, indivíduos que difiram em A-traço poderão ou não apresentar diferenças correspondentes em A-estado, pois tal vai depender do grau em que determinada circunstância chegue a ser percebida como ameaçadora, pelo indivíduo, e este fator geralmente é influenciado por suas experiências pretéritas.

Vários estudos foram feitos com populações infantis, colegiais e de nível superior, para a constatação dos coeficientes de fidedignidade Alpha, das duas escalas do IDATE, com populações americanas.

Com relação às normas para a população brasileira, Biaggio e Natalício (1976), realizaram um estudo com uma amostra de 1.307 alunos da Pontifícia Universidade Católica, da Universidade do Estado da Guanabara, e da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Os dados coletados constavam de um planejamento experimental, que visava um número aproximado de alunos das diversas

áreas, ou seja, áreas técnico-científica, humana, social e bio-médica.

Na Tabela I, apresentamos a média e o desvio-padrão da escala de A-traço, do IDATE, para estudantes universitários do Rio, entre o 2º e o 5º anos dos cursos, das Universidades supra citadas.

TABELA I

Média e Desvio-Padrão da Escala de A-traço do IDATE para amostras de Universitários do Rio, entre o 2º e 5º anos

Medidas	Sexo	
	Masc. (N 333)	Fem. (N 313)
Média	38,04	41,30
Desvio-Padrão	8,99	10,00

Biaggio e Natalício (1976), verificaram também a validade do conteúdo do IDATE, para amostra brasileira. Assim enviaram uma preliminar tradução a alguns psicólogos e psiquiatras brasileiros e portugueses, juntamente com o original em inglês, do IDATE, para que avaliassem se a tradução do referido questionário era adequada. Tais profissionais foram escolhidos por sua proficiência e competência profissional, tendo também, bom conhecimento de língua inglesa.

Desta avaliação resultou uma forma preliminar do IDATE, em língua portuguesa, e foi a mesma aplicada em 4 amostras de sujeitos bilingues português-inglês, os quais se submeteram ao teste por 2 vezes, sendo uma em inglês e outra em português, sen

do que em cada amostra, a metade dos sujeitos fêz primeiro a forma em português, visando contrabalançar os efeitos de ordem de apresentação. O fato de usar-se sujeitos bilingues, era para permitir verificar a equivalência das 2 formas - inglês - português do teste. O sentido lógico desta técnica é que as formas apresentaram equivalência, e assim, tal implica em que sujeitos bilingues devem obter aproximadamente os mesmos escores, quer respondendo ao teste em português ou em inglês, e as correlações entre os escores obtidos nas duas formas tenderá a ser alta.

Na Tabela II, apresentamos os coeficientes de correlação entre a Escala de A-traço do IDATE em português e em Inglês, para amostras Brasileiras Bilingües.

TABELA II

Coeficientes de correlação entre a Escala de A-traço do IDATE em português e em Inglês, para Amostras Brasileiras Bilingües

Amostra	N	Coeficiente de Fidedignidade
1	12	0,92
2	34	0,95
3	23	0,59
4	15	0,75
TOTAL	84	0,77

Biaggio e Natalício (1976) verificaram a fidedignidade da amostra brasileira, através da determinação dos coeficientes

Alpha para a amostra bilingue constituída de 84 pessoas, sendo 18 sujeitos masculinos e 66 do sexo feminino.

Assim, obteve-se o coeficiente Alpha, nessa amostra, de 0,93 para indivíduos de sexo masculino, e 0,87 para os do sexo feminino, o que leva a concluir que tais coeficientes são elevados, evidenciando então uma consistência interna bem satisfatória da escala.

## IV - O ESTUDO PROPRIAMENTE DITO

- Importância e Objetivo do Estudo

Neste estudo, como já nos referimos antes, objetivou-se verificar a relação entre os fatores Ansiedade e Desempenho Acadêmico, com alunos-calouros da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em 1978.

Partimos de elocubrações, visando responder a aspectos tais como:

- que razões podem levar ao desajuste escolar?
- estaria a ansiedade incluída entre as predisposições consideradas "negativas" na escolha de um determinado curso superior?
- como poderia o psicólogo atuar, quer a nível de ajustamento escolar do aluno, quer a nível preventivo, em relação aos desajustes decorrentes, sobretudo, da ansiedade?
- como trabalhar a ansiedade do aluno, em função do seu nível de expectativa, frente à realidade do curso?

Creemos assim, serem estas questões da máxima importância com relação aos aspectos aqui abordados.

Baseando-nos então, na pesquisa antes levada a efeito, partimos para nova proposição, nesta etapa, qual seja a de trabalhar com ansiedade em três níveis - alta, média e baixa - bem como, redistribuir os sujeitos já relacionados, segundo as mêdias de rendimento escolar, em conceitos com valores 1,2 e 3, significando, baixo, médio e alto rendimento, para a seguir, estabelecer uma possível relação entre as duas variáveis - Ansi

siedade e Rendimento.

Assim, este estudo abrangerá a relação ansiedade e desempenho; sendo que ansiedade foi medida através do Inventário de Ansiedade Traço-Estado, de Charles Spielberger (1970) - IDATE; e o rendimento escolar, através da variável Notas dos alunos, as quais posteriormente foram modificadas para conceitos.

Uma vez constituídos os 3 grupos, a partir das médias de rendimento, partimos para Análise dos Dados, visando inclusive, entre outros aspectos, as interferências que porventura decorram de fatores tais como: idade, sexo, nível sócio-econômico e inteligência, entre outros.

Importante é atentarmos para o fator Idate que, especificamente, em nosso estudo, constituiu-se num dado relevante, de vez que constatamos serem, os alunos-calouros da UFRRJ, em geral, ligeiramente mais velhos que os de outra universidade, levando-se a refletir se tal evidência se deve realmente à falta de recursos financeiros, embora se saiba que a UFRRJ, é basicamente gratuita; ou quem sabe, poderíamos ser levados a especulações quanto ao aspecto de que às vezes, dependendo da forma de encarar os estudos numa Zona Rural, muitas vezes, parece-nos, retardam os pais a inclusão dos filhos, na Escola, considerando que estes devem, primeiramente dar a sua "cota de participação" nos trabalhos do plantio/colheita e atividades afins; ou também, ainda no plano das especulações, simplesmente um desconhecimento da sistemática educacional, desde às classes iniciais.

Mas, se tal hipótese, por um lado se confirma, quanto às especulações aqui formuladas, por outro, há toda uma gama de alunos que vêm do Grande Rio, para preencher as vagas ofereci-

das pela Universidade ao Unificado da Cesgranrio, o que pode assim, neutralizar tais argumentos.

Entretanto, com relação ao fator idade, do qual já apresentamos nossa observação ao patentear uma realidade, a de que foram aplicados 265 questionários, e apenas 183 foram aproveitados neste estudo, pois os alunos restantes, estavam numa faixa etária superior aos 22 anos.

Com relação a variável Sexo, tomando por base referências de que sujeitos femininos tendem a apresentar respostas mais altas de ansiedade, e, de acordo com o que constatamos nesta pesquisa, tais aspectos nos fazem crer que a repressão, os tabus e a própria maneira de educar sujeitos do sexo feminino, ainda hoje, dão a sua parcela de contribuição à maior ansiedade. Embora, pareça-nos não serem estes os argumentos mais convincentes, neste aspecto.

Em Spielberger (1972), lemos que, com relação às diferenças sexuais em escores de ansiedade, são os rapazes, geralmente, mais defensivos, de uma vez que manifestações de ansiedade são mais estranhas ao eu (ego-alien), Sarason et al., (1960). A complexidade na ansiedade e diferenças sexuais pode ser indicada através da significância diferencial de ansiedade no comportamento de rapazes e moças.

Cita Spielberger (1972), as experiências realizadas por Lekarczyk e Hill (1969), nas quais, as diferenças não significantes de sexo se fundamentaram na aprendizagem. No entanto, atente-se para o fator de significância por eles apresentado, o de que houve uma maior inadequação no funcionamento da personalidade associada com alta ansiedade, nos testes de sujeitos

masculinos.

Assim, resumindo conforme os autores citados, diferenças sexuais no nível de ansiedade e funcionamento de personalidade devem ser interpretadas como algo parcialmente atribuída à parte defensiva dos sujeitos do sexo masculino, em admitir ansiedade. Daí porque, para estes, o admitir tal fato, implica numa desaprovação social, como a não masculinidade, enquanto que, para sujeitos femininos, o admitir ou não, ansiedade, não apresenta implicações semelhantes, com relação à sua feminilidade (Sarason et al, 1960).

Com relação ao fator Inteligência, em investigações realizadas, Spielberger (1972), aborda estudos deste fator, evidenciando que tais investigações apresentaram uma correção negativa baixa, entre inteligência, que foi medida através de vários instrumentos, e ansiedade. Contudo, Ruebush (1963), em estudos com crianças, encontrou uma relação maior e mais consistente, do que nos estudos com estudantes colegiais. Aborda Spielberger, as investigações de Feldhusen, Denny e Condon (1965), visando estabelecer diferenças entre crianças alto e baixo-ansiosas, no pensamento convergente e divergente, em que se evidenciou como não significantes, as diferenças no pensamento divergente.

Outros estudos nesse sentido, indicaram não haver maior relação entre ansiedade e criatividade, ou, se houver, é negativa.

Outro argumento que tenta interpretar ansiedade como fator causal, envolve a comparação da performance intelectual em crianças alto e baixo-ansiosas, quando controlados os efeitos da inteligência. Waite, Sarason, Lighthall e Davidson (1958), combi

naram crianças alto e baixo ansiosas na base da inteligência, e fundamentaram que tais sujeitos, entretanto, aprenderam mais rapidamente, quando não se acasalaram tarefas de aprendizagem.

Tais aspectos nos levaram então a buscar fundamentos para os "efeitos da ansiedade na aprendizagem", no sentido de verificar se realmente há ou não influências. Assim é que, encontramos abordagens das investigações sobre os efeitos da ansiedade em tarefas de aprendizagem experimental, e tais efeitos tem sido inconsistentes, apresentando-se como resultado geral que a ansiedade tem um efeito debilitante na aprendizagem complexa.

Além disso, Denny (1966) e Forbes (1969), mostraram que stress e ansiedade debilitam os efeitos na aprendizagem de conceitos. Denny evidenciou em seus estudos, os efeitos interativos entre ansiedade e inteligência na aprendizagem de conceitos. Contudo, Gorsuch & Spielberger (1966), apresentaram ansiedade como de efeito incidental na aprendizagem. Enquanto Easterbrook (1959), notou que sujeitos alto-ansiosos, principalmente quando sob stress, apresentaram o campo perceptual limitado, e assim, tendem a reduzir a aprendizagem incidental. De forma semelhante, Sarason et al. (1961a), descobriu que o stress produz um decréscimo da aprendizagem incidental, entretanto, não encontrou efeitos significantes da ansiedade. Por outro lado, Mendelsohn e Griswold (1967), evidenciaram efeitos negativos da ansiedade.

Lemos também que os efeitos da ansiedade na aprendizagem se fundamentaram na dependência do estágio do processo de aprendizagem.

Outra descoberta importante, a de que a performance de su

jeitos alto-ansiosos em tarefas de aprendizagem, é exaltada pelo feedback e pelo reforçamento. Sarason e Ganzer (1963), afirmaram em seus estudos que nos testes, sujeitos alto-ansiosos responderam mais ao reforçamento na tarefa de aprendizagem verbal, do que os testes de sujeitos baixo-ansiosos.

Outras pesquisas indicam que ansiedade tem, em menor termo, efeito prejudicial na memória, e se torna muito difícil separar memória e processos da aprendizagem, e pode ser antecipada na interação: memória, ansiedade e aprendizagem complexa.

Entretanto, estudos recentes investigaram especificamente a relação entre ansiedade, memória e aprendizagem de tarefas complexas. Assim é que Paulson (1969), usando um conceito de tarefa de aprendizagem, fundamentou que memória de apoio e ansiedade, ambas, tem efeitos, mas estes não interagem, levando então à conclusão que ansiedade interferiu na memória. Numa tarefa de aprendizagem verbal, Borkowski e Mann (1968), tornaram evidente uma interação entre interferência proativa e ansiedade. Quando a interferência proativa está presente, ansiedade reduz significativamente, em menor termo, a memória; mas este não foi o caso quando interferência proativa não estava presente. Na visão de Sieber (1969), ansiedade nos processos cognitivos, pela performance de tarefas de aprendizagem, é necessariamente o paradigma e a explicação mais adequada e entendível nas relações ansiedade-aprendizagem.

Neste ponto, urge apresentarmos também, a conceituação de adaptação.

E é em Novaes (1975), que encontramos uma definição de adaptação como processo total e único das funções psíquicas,

que se apresenta no esforço significativamente coerente da personalidade na determinação de sua conduta, estabelecendo relações efetivas com o meio. Ressalta a autora, a seguir, o papel da dinâmica escolar no processo de adaptação dos escolares, concluindo:

A adaptação dos escolares, é, pois, processo contínuo e multidimensional onde se observa o desenvolvimento dos controles internos e externos da identidade e internalização de valores através de atitudes (p. 43).

Ela ainda salienta que o processo de adaptação pressupõe de forma primordial, uma relação entre indivíduo e meio. Enfatiza, sem dúvida, a importância da relação professor-aluno, nesse processo de adaptação do escolar, como também o papel dos conflitos e tensões próprios do ambiente.

Com relação às causas que podem levar ao desajuste escolar, torna-se uma questão bem abrangente, já que podem se situar fatores predisponentes e causais do mesmo desajuste.

Conclui-se assim, que o processo de adaptação na escola, está relacionada a complexos fatores, desde os que tomam parte na dinâmica do ambiente escolar, até os que participam do processo de crescimento pessoal. Quanto ao primeiro aspecto resalte-se a soma de interações pessoa-meio; e quanto ao segundo, pode-se salientar a responsabilidade da família, na qual se desenvolvem as "entidades pessoais a partir das figuras parentais".

Feita esta digressão, voltemos aos fatores que poderão interferir no fenômeno ansiedade.

O que dizer do nível sócio-econômico?

Podemos afirmar que sujeitos de nível econômico mais bai-

xo são os mais propensos à ansiedade? Ou, pelo contrário, parece-nos que quanto maior o nível sócio-econômico, também maior a ansiedade. Pois tudo indica que sujeitos de poder aquisitivo mais alto, são mais suscetíveis de se tornarem ansiosos; em geral, são os de "altos sonhos"; enquanto que os de baixa renda, talvez que em relação a esse fator, por não terem, em geral, grandes perspectivas, não "sonham com coisas que são às vezes inacessíveis", e tendem então, a se frustrar menos que os de nível mais elevado, e quem sabe, a serem assim, menos ansiosos.

Entretanto, tais argumentos merecem um estudo mais profundo; apesar da evidência desses aspectos; cremos porém, que outras variáveis podem também ser aí incluídas, como no caso de, ao estudar-se este fator, levar-se em consideração, a realidade urbana ou suburbana, de uma cidade, se grande ou pequena, de um bairro de zona norte ou sul, etc.

Consideramos também importante assinalar, que não utilizamos os resultados obtidos nos questionários A-estado, segundo Spielberger (1970), apesar de o mesmo fazer parte do IDATE, do referido autor, e ter sido também aplicado aos alunos relacionados neste estudo.

#### - Hipóteses

Em função deste estudo, construímos nova hipótese de trabalho, prognosticando que à média ansiedade deverá corresponder um maior rendimento, mas que, como veremos a seguir, não se confirmou.

Desta hipótese derivamos a hipótese nula:

Ho: Não há uma correlação significativa entre ansiedade e desempenho acadêmico, nos alunos-calouros da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Justificando a nova hipótese, achamos que, em relação à influência que ansiedade média desenvolve junto ao fator desempenho, muitas vezes tende a favorecer ao maior rendimento, pois como se sabe, à tarefa fácil ansiedade tende a facilitar, enquanto que com relação à tarefa difícil, ansiedade só tende a dificultar.

Nesse sentido, Hebb (1971), evidenciou em uma de suas pesquisas, a relação entre Ansiedade, Desempenho e Dificuldade Média da Tarefa. Abordando a emoção como estado agradável ou desagradável, Hebb fala do medo como correspondendo "a um aumento temporário de vigilância acompanhado de uma tendência à fuga ou afastamento". Para o autor em questão, este sentimento de medo que pode se tornar crônico - por não conseguir o indivíduo, fugir à ameaça interna, em consequência de algum distúrbio no sistema nervoso é que virá a se constituir em ansiedade.

E assim, considerando a curva em U invertida, da vigilância, torna-se evidente a relação que há entre a função orientadora e a função de vigilância.

Deduz-se então que um nível muito alto de vigilância pode anular a motivação. Em suma, a emoção em geral, relaciona-se diretamente com a vigilância, e que tanto a emoção com a vigilância são motivadoras até o ponto de as atividades (em conflito), do córtex, interferirem entre si, concorrendo à evitação de atividade que produza respostas organizadas a cada situação. E, também que há um limite para a vigilância ser motivadora, o qual

varia com o tipo de comportamento, e de pessoa para pessoa.

Já em Denenberg, lemos sobre a abordagem de Broadhurst (1957), ao se referir à relação entre reatividade emocional e performance adulta. Evidencia ele que um nível ótimo de motivação para a tarefa decresce, ao mesmo tempo que aumenta a dificuldade da tarefa. Aborda então que sujeitos mais emocionáveis devem ter melhor performance quando o nível de dificuldade da tarefa é mais ou menos abaixo, enquanto sujeitos menos emocionáveis devem ter melhor performance, quando a tarefa é muito difícil (Broadhurst, 1957; Karas & Denenberg, 1961).

Evidenciam assim, os autores que em ambas as instâncias, a relação entre performance e emocionalidade deverá ser monotônica, apesar de estar inclinada em sentido contrário. Isto quer dizer que somente quando uma tarefa é de dificuldade "moderada", deve-se esperar obter a função monotônica invertida de U.

Assim temos, um nível médio de ansiedade levará ao maior desempenho, quando o nível da tarefa é médio. Se a tarefa for muito fácil, ansiedade alta facilitará o desempenho, como por exemplo, uma tarefa motora; quando o nível da tarefa for muito difícil, ansiedade alta tende a prejudicar o desempenho.

Donald Lindsley (1950), considerado o pioneiro na exploração do conceito de ativação, em laboratório, descobriu "a relação entre grau de ativação e grau de comportamento integrado ou bem sucedido", através do estudo do EEG de baixa voltagem, característico dos estados alerta de vigiância, que fornecia o nível de ativação (através fidedigna indicação), concluindo no experimento com sujeitos, na solução de tarefas repetitivas que, "um

grau moderado de ativação ou ansiedade, levará a desempenho provavelmente mais eficiente" (p.355).

#### . Definição dos Termos

No presente estudo, fomos elevados a definir de forma operacional, alguns dos termos técnicos, aqui utilizados, adotando-se também suas abreviaturas.

Assim, em Paula (1978), lemos que Traço de Ansiedade refere-se a diferenças individuais relativamente estáveis em propensão à ansiedade; isto é, às diferenças na tendência de reagir a situações percebidas como ameaçadoras com elevações de intensidade no estado de ansiedade.

Na concepção de Spielberger (1966a), traço de ansiedade é uma disposição de comportamento, que é adquirida, e que se baseia na experiência passada, e que se expressa num comportamento tido como estável, frente ao stress, e que pode ser aferido através do IDATE, 2ª parte, de Spielberger (1970). A-traço significa portanto, segundo Spielberger, Traço de Ansiedade.

IDATE - Inventário de Ansiedade Traço e Estado, de Spielberger (anexo 19).

Desempenho Acadêmico - refere-se às condições intelectuais do aluno para dirimir problemas relacionados à vida acadêmica, e também aos objetivos educacionais de ensino-aprendizagem, visando do maior equilíbrio de suas habilidades pessoais e cumprimento de exigências quer curriculares e/ou extra-curriculares.

## - Método

Nosso objetivo principal, neste item, é o de apresentar os procedimentos metodológicos utilizados no estudo a que nos propusemos. Tal estudo compreende os dados relativos à população, aos instrumentos utilizados, ao tratamento estatístico, bem como às limitações do método em questão.

### . População e Amostra

Constituiu-se a população deste estudo, de alunos-calouros da UFRRJ. Partimos de uma seleção aleatória, e, para tanto, através de contatos iniciais com as chefias dos Departamentos de Licenciatura da Universidade, no sentido de que nos fosse possibilitado o livre acesso às turmas de calouros, dos vários cursos, em horários previamente combinados.

Participaram da aplicação dos testes, 265 alunos, sendo que apenas 183 constam da relação de dados, aqui utilizados, pelas razões já expostas.

### . Instrumentos

Dois foram os instrumentos utilizados:

- O Inventário de Ansiedade Traço e Estado (IDATE); partes 1 e 2, embora tenhamos nos detido apenas nos dados da parte 2, para medida do traço de ansiedade; e,

- Avaliações dos alunos que foi inicialmente planejada para serem usadas as Notas de 1 a 10, mas que por motivos de desconfortos com alguns professores, só as conseguimos através do DAERG (Departamento de Assuntos Estudantis e Registros Gerais),

quando já transformadas em conceitos. Tais conceitos, como sabemos, distribuem-se numa escala cuja variação pode contribuir para uma não exatidão do aspecto aferido, de vez que, difícil se torna abrangê-lo, estatisticamente.

Tais conceitos, nas avaliações dos alunos da UFRRJ, estão assim distribuídos:

Conceito A	-	para valores de	9,0	a	10,0	(Excelente)
"	B	"	"	"	7,5 a 8,9	(Muito Bom)
"	C	"	"	"	6,0 a 7,4	(Bom)
"	D	"	"	"	5,0 a 5,9	(Regular)
"	R	"	"	"	0,0 a 4,9	(Reprovado ou Deficiente)

Alia-se ainda a estes, os conceitos E, F, H, que dizem respeito a "trancamento" de disciplina e no curso, "rendimento" incompleto e sem freqüência", e "abandono" de disciplina, respectivamente. Assim, como vemos, diante de tal dificuldade, achamos por bem, dar valores de 1 a 5, aos conceitos acima especificados, para a realização do tratamento estatístico.

#### - Resultados

Não obtendo resultados significativos na pesquisa piloto, conforme aludimos acima, partimos para nova etapa de trabalho estatístico, desta vez, modificando os grupos, até então constituídos em Alta e Baixa Ansiedade versus Alto e Baixo Rendimento, para Ansiedade Alta, Média e Baixa versus Rendimento Al

to, Médio e Baixo. Nessa fase, a nova hipótese foi a de que uma média ansiedade deve levar a um maior desempenho acadêmico, ao passo que os extremos de ansiedade (muito baixa ou muito alta), levariam a baixo rendimento. Lemos em Bauermeister y Berlinger (1974), que a teoria do impulso de Spence-Taylor assinala que a execução superior de sujeitos de alto nível de impulso é inferior a de sujeitos de baixo nível (de impulso) em tarefas relativamente difíceis ou complexas. Para essas tarefas relativamente fáceis, a teoria Spence-Taylor assinala uma execução superior dos sujeitos de alto nível em comparação com sujeitos de nível baixo.

Os grupos constituídos em nosso estudo conforme acima especificamos, tiveram as médias de ansiedade e de rendimento relacionadas na Tabela 3, a seguir:

TABELA III

Grupos constituídos pelas médias da Ansiedade e Rendimento

Ansiedade		Rendimento	
1.	$A_A \bar{X} = 50,57$	1.	$R_B \bar{X} = 1,80$
2.	$A_M \bar{X} = 37,71$	2.	$R_M \bar{X} = 1,91$
3.	$A_B \bar{X} = 29,85$	3.	$R_A \bar{X} = 2,19$

Feita a Análise da Variância para Um Fator com três níveis, em que a V.I. foi ansiedade e a V.D. foi rendimento acadêmico, encontramos um  $F = 1,90$ , ou seja, bem menor que o estabelecido a nível de  $0,05 = 3,06$ , conforme podemos obser-

var na Tabela abaixo:

TABELA IV

Sumário da Análise da Variância dos Dados de Rendimento

Fonte	SQ	GL	MQ	F
Intergrupos	417,75	2	208,88	1,90
Intragrupos	17.509,74	160	109,44	
TOTAL	17.927,49	162	-	-

$$P > 0,05 = 3,06$$

Tal resultado ( $F = 1,90$ ), levou-nos a considerá-lo como NÃO SIGNIFICATIVO, e assim, impossibilitou-nos de rejeitar a hipótese nula; logo, não afirmamos que há diferença entre os três grupos.

Entretanto, permitir-nos-emos fazer especulações, quanto ao aspecto de não termos obtido um resultado que pudéssemos considerá-lo como significativo.

- No estudo inicial, a hipótese que buscávamos verificar era a de que Maior Ansiedade, Menor Rendimento, e que não apresentou dados grandemente significativos; vemos, nesta etapa, que tal aspecto vem a se confirmar, isto é, na análise que ora levamos a efeito, verificamos que há uma tendência em favor da hipótese formulada no estudo piloto.

- Quanto à hipótese de que uma Média Ansiedade deve levar a um Maior Rendimento, não chegou a se confirmar, o que nos leva a ponderar alguns dos aspectos da questão:

como vimos antes, sabemos que pelos resultados, não houve grande variabilidade nos grupos, em relação ao fator NOTAS, pois estas variaram de 1 a 5, e, em todos os grupos, a média do rendimento foi em torno de 2, conforme observamos a seguir, na Tabela 5:

TABELA V

Número de alunos relacionados de 0 a 4,99

Média	Frequência
0 - 0,99	26
1 - 1,99	52
2 - 2,99	56
3 - 3,99	19
4 - 4,99	10
TOTAL	163

E assim, nossa discussão prende-se ao que agora focalizamos:

- Os resultados seguiram na direção de uma relação linear - quanto maior a ansiedade, menor o rendimento, conforme o primeiro estudo, já referido, não apoiando portanto, a hipótese de maior rendimento no grupo de média ansiedade.

- Nos dois estudos, apareceu uma tendência a essa relação linear, embora não tenha atingido maior significância. E ainda aqui permitimo-nos questionar:

Por que não atingiu maior significância?

1. Poderíamos simplesmente responder que tal fato se prende ao aspecto de que o nível de ansiedade dos três grupos não era muito diferente? Vejamos a seguir:

A média de ansiedade alta ( $A_A$ ) foi de 50,57, e a de ansiedade baixa ( $A_B$ ) foi 29,85. Transformando-se tais resultados para Escores-Padrão Normalizados no IDATE, temos respectivamente, 62 e 39, o que significa em termos da Curva Normal, 1,1 desvio acima e 1,1 desvio abaixo da média, resultado esse que nos leva a pensar que devido à complexidade do assunto, seria prematuro afirmar positivamente tal aspecto.

2. Por outro lado, também, a variabilidade dos grupos em Rendimento Acadêmico, não foi muito grande, como podemos ver, pelas médias obtidas por grupos:

---

$\bar{X}_1 = 1,80$	$\bar{X}_2 = 1,90$	$\bar{X}_3 = 2,19$
--------------------	--------------------	--------------------

---

3. De acordo com o que observamos na Tabela 5, poucas foram as médias de rendimento acima de 4 (ou entre 4 e 4,99); e que a maior concentração de notas ficou entre os valores 1 e 2,99 (vide Tabela 5).

Ainda, com relação a esse fator - Notas Escolares - vários são os aspectos que consideramos da maior importância, e que por si mesmos são questionáveis. São eles:

- até que ponto podemos considerar como muito válidas as notas e conceitos emitidos pelos professores?

- serão as provas sempre bem construídas, com objetivo de aferir realmente a aprendizagem dos alunos?

Como sabemos, é a avaliação um tema muito complexo; acresce, sem dúvida o fato de que, como parte do processo didático, e da forma como o educando toma conhecimento desses resultados, pode a avaliação gerar, muitas vezes, influências psicológicas e sociológicas que condicionam todo o processo Ensino x Aprendizagem. E assim, necessário se torna um estudo muito sério sobre a origem das notas e/ou conceitos. Colocamos em dúvida, o valor que esses elementos representam, segundo alguns aspectos focalizados a seguir:

Popham (1976), em uma de suas obras aborda que um dos temas mais importantes na educação atual é o de avaliar de forma rigorosa o valor das atividades de ensino. E assim, estudiosos do assunto, voltam-se cada vez mais para a avaliação do processo educacional, visando torná-lo mais produtivo.

Tentando definir o termo Avaliação, encontramos uma gama de conceitos, os quais se referem, num aspecto bem impreciso, às vezes, às atribuições de conceitos A, B, C, etc, dados aos alunos, em função de uma aferição de aprendizagem. Para alguns, pode ter o mesmo sentido de "mensuração". Vemos assim que há muita inconsistência quanto à conceituação de avaliação, no sistema educacional.

Se aceitamos como muito válido, o aspecto de que "avaliação educacional e atribuição de menção são coisas equivalentes"<sup>1</sup>, tal implica em que, ao dar uma nota ao aluno, faz-se uma "operação avaliativa", por ter o professor que decidir quanto ao desempenho do referido aluno. Sabe-se entretanto, que o

---

1 Popham, W.J., Como avaliar o ensino. Tradução de Luiz Casemiro dos Santos. Porto Alegre, Globo, 1976, (p.8)

térmo "avaliação educacional" diz respeito à avaliação de um fator específico de educação, como por exemplo, seqüência no ensino, e não se refere à avaliação dos alunos quanto àquele aspecto. Verdade se diga que, é comum observar-se que alguns professores apreciam um fator de educação por meio dos efeitos nos alunos, porém, em situações assim evidenciadas, o que avaliamos é este sentido educacional, e não especificamente, o aluno. Assim, é preciso que atentemos para o fator qualidade do ensino, o qual deve se apoiar nas interpretações da Avaliação Educacional.

Outro fator que gera certa confusão é o de que alguns equivalem Avaliação Educacional à Pesquisa Educacional.

E ainda, podemos encontrar, em relação à avaliação, um conceito muitas vezes difundido de que avaliação e mensuração são a mesma coisa.

Tal nos leva ao significado de mensuração que, como sabemos, compreende o processo de medição, ou seja, "contar ou enumerar de tal maneira que se possa descrever mais exatamente, o quanto alguma coisa é grande, pequena, longa, etc." (p.10). Assim, a mensuração compreende simplesmente uma descrição e não um "valor" que se relacione ao fenômeno que se descreveu.

Eis porque Popham (1976) cita Michel Scriven, para quem, "a avaliação educacional consiste em apreciações de mérito concernentes ao fenômeno educacional".

E assim é que, para este autor, consiste a avaliação num determinar valôres, enquanto que a mensuração diz respeito à apreciação do status, ou seja, que a "mensuração envolve apenas uma descrição mais precisa e não uma valoração com relação

ao fenômeno descrito" (p.10).

Necessário se faz estabelecer a diferença entre avaliação formativa e somativa. Quanto à primeira, refere-se à avaliação da seqüência de ensino; e avaliação somativa é a que diz respeito à apreciação completa do valor de uma seqüência de ensino.

Em Castilhos (1974), lemos e resumimos o que abaixo citamos, sobre avaliação:

1..."muitas vezes, sabemos que tais elementos (notas ou conceitos), sofrem as mais variadas distorções, o que cremos então, não serem os mesmos, representantes fidedignos da aprendizagem.

2...No momento atual, procura-se dar maior autonomia ao educando, visando torná-lo mais responsável por sua aprendizagem; um elemento mais ativo e participante do processo educacional".

E ainda, "a procura de um sistema de ensino que vise mais as diferenças individuais que possa proporcionar a todos os alunos, condições de atingirem os objetivos de ensino, até um nível de desempenho determinado. É o Ensino para a Competência. E, como tal, não logrará alcançar sucesso, se a avaliação, por seu lado, não estiver perfeitamente adequada ao fim proposto, qual seja: o de orientar, não só a possibilidade de prosseguimento na aprendizagem, como sua necessária retificação"...

Sabemos também, conforme lembra a autora, que há uma diferença marcante entre a avaliação feita dentro de uma concepção tradicional, e a que diz respeito à concepção mais atual, em que o ensino é dirigido para a competência, e por isso mesmo,

fundamenta-se no uso dos resultados obtidos, os quais tem utilidade oposta ao esquema tradicional.

Outro fator a ser considerado é o das Avaliações Parciais que se realizam nos vários sistemas de ensino, com características bem significativas.

No sistema tradicional, estas, além de serem realizadas em momentos estanques, visando a atender apenas às normas administrativas, são vistas também como Avaliação Recapitulativa, cuja análise dos resultados se prende tão somente ao estudo de seu poder discriminativo. Pois se, apenas os elementos mais fortes acertaram as questões difíceis e os mais fracos não conseguiram os 50% de acertos nas questões propostas, TUDO BEM, podemos continuar tranquilos, e a Curva Normal pode endossar a "boa" situação da turma e o prosseguimento "normal" dos trabalhos...

Enquanto que o ensino para a competência é, segundo Scriven, a bússola indispensável aos objetivos propostos. Aqui não interessa o número de fortes e de fracos, mas sim, conhecer as falhas e diagnosticar as causas, para tentar superá-las.

As avaliações que se realizam no modelo tradicional, ao final dos cursos e/ou dos períodos, chegam a se constituir num processo classificatório e eliminatório de alunos, satisfazendo assim a normas administrativas que documentam a triagem realizada.

Piaget, ao abordar a questão, declara:

"...é bastante grave se querer julgar do valor do ensino escolar pelo êxito nas provas finais, embora sabendo que grande parte do trabalho escolar se acha influenciada pela perspectiva

dos exames, e que, segundo os es\_píritos argu\_tos, se encontra gravemente deformada pela d\_o\_minância de tal preocupação" (p.8).

Importa lembrar ainda, que toda aprendizagem deve levar à mudança de comportamento; e, ao que parece, estamos muito mais preocupados em aferir ítems de informação que, segundo se espe\_ra, devem os alunos conhecer e apresentar ao completar o cur\_so, do que em verificar até que ponto, tentamos levã-los a ge\_neralizações e transferências dessa aprendizagem que implica\_rão, sem dúvida, em mudanças de atitudes!

Isso tudo nos leva a pensar que se o critério de notas foi falho, talvez explique a não obtenção de diferenças signi\_ficantes, no estudo ora realizado. Pois como bem sabemos, a an\_siedade interfere na aprendizagem, e tal fato, foi relevante, conforme a revisão bibliográfica realizada, cujas evidências estão inseridas ao longo dêste estudo.

#### . Discussão

Assim, conforme vimos abordando nos ítems acima, na pes\_quisa realizada com calouros-universitários da UFRRJ, podemos admitir os aspectos a seguir, que se apoiam também, nas evidên\_cias apresentadas por Bauermeister & Berlinger (1974):

- 1 - sujeitos com baixo A-traço, em geral apresentaram um desempenho superior aos sujeitos de alto A-traço.

Este aspecto concorda com resultados obtidos por Cowen et al., (1965), com estudantes de 3º grau, nos Estados Unidos; e, por Spielberger (1962), e Spielberger y Katzenmeyer (1959), com es\_tudantes universitários.

- 2 - sujeitos femininos de baixo- A-traço obtiveram um desempenho acadêmico superior aos sujeitos masculinos, o que serve para reforçar os estudos já realizados sobre o assunto (Tyler, 1965)
- 3 - os alunos-calouros que tiveram alto nível de A-traço, apresentaram índices acadêmicos menores que os de baixo nível em A-traço, embora não muito significativamente, o que evidencia que a relação entre ansiedade e desempenho é bem complexa, exigindo assim, uma detalhada análise para que se possa chegar a alguma conclusão.

Esses três aspectos abordados, se constituem assim, na maior comprovação deste estudo, reforçando também pesquisas anteriores, ao se patentear que ansiedade pode realmente ter suas implicações no desempenho acadêmico. E, é claro que a referência é numa maior ênfase para ansiedade-traço, de vez que consideramos como muito importante e positivo, a presença de um médio estado de ansiedade, e, que cremos, se nos configura como bem comum e até necessária, no processo Ensino-Aprendizagem.

#### . Limitações do Método

Uma das limitações diz respeito à natureza correlacional do estudo, a qual não permitiu estabelecer relação de causa e efeito entre as variáveis. Assim, admitindo-se uma correlação entre as duas variáveis, não chegamos a determinar qual das duas seria a antecedente e a conseqüente. (2)

Ainda apontamos como outra limitação do método, a de que a amostra usada deve se restringir à generalização dos resultados dos calouros da UFRRJ. O que significa que, generalizar tais resultados para calouros de outras universidades, não de verá ser feita, senão sob grandes ressalvas.

## V - CONCLUSÕES

Podemos assim concluir que neste estudo, e com essas definições operacionais, não houve significância na relação ansiedade e desempenho, segundo a hipótese apresentada; ou seja, na pesquisa realizada com calouros-universitários da UFRRJ, e que serviu de base a esta Dissertação, não temos maiores evidências em que possamos nos apoiar, para aceitar a hipótese de que uma média ansiedade deve levar a um maior rendimento. Logo, não afirmamos que tal é o que ocorre.

Por outro lado, voltamo-nos para a antiga hipótese, que deu origem a este estudo, e, embora a significância seja mínima, para o que admitimos haver falhas em relação ao controle de outras variáveis, parece-nos contudo, que esta, pelo menos com os dados de que dispomos no momento, nos levam a reforçar o que, para nós se configura como evidente, qual seja: à maior ansiedade corresponde um menor desempenho.

Assim, pelo estudo ora levado a efeito, concluímos que:

- quanto maior A-traço, menor o nível de desempenho acadêmico;
- considerando-se a conclusão acima, é possível que, entre outras implicações, dificuldades de adaptação escolar se tornem evidentes, contribuindo para um reduzido desempenho;
- um aumento de A-traço pode levar à diminuição do campo perceptual dos indivíduos.

## Recomendações

Com base nesses resultados, apresentamos as recomendações a seguir:

1 - Em estudos que se pretenda considerar o fenômeno Ansiedade, ao invés de trabalhar apenas com os dados de A-traço, que se utilize também, os resultados de A-estado, estabelecendo-se comparações entre os dois aspectos e sua relação com a Aprendizagem.

Reforçando esta recomendação, citamos como apoio, os estudos realizados por O'Neil et al., (1969), em que o material utilizado foi apresentado de forma programada, através de um sistema de computação, permitindo assim, medir os níveis de A-estado, através do estudo do desenho, durante a sessão. Tais autores concluíram que o número de erros na tarefa relacionava-se de forma significativa, com A-estado, não porém com A-traço. Assim, sujeitos de nível alto de A-estado, cometeram mais erros no material mais difícil, e menos erros no material de menor dificuldade, que sujeitos de baixo A-estado.

Parece indicar, tal resultado, que a probabilidade de que o sujeito chegue a perceber uma situação como ameaçadora, reagindo com níveis altos em A-estado, depende do grau de perceber a situação como perigosa. Fato é esse que, entre outros fatores, será determinado pelas atitudes e habilidades do sujeito; bem como, pela natureza de suas experiências pretéritas.

2. Sugerimos que outros estudos sejam feitos, melhorando primeiramente, o rigor metodológico que admitimos ter sido fa

lho, na pesquisa que realizamos; em relação ao critério de rendimento, por exemplo, ao invés de notas, que se construa um teste, de forma mais cuidadosa, para fins de pesquisa.

3. Outro aspecto para o qual chamamos a atenção, ao se considerar como ponto de partida o enfoque metodológico, é quanto à natureza da relação entre ansiedade e desempenho, que poderá ser determinada por variáveis tais como: sexo, nível intelectual, nível sócio-econômico, e outras, às quais devem ser controladas, ou quem sabe, estudadas como variáveis independentes, pela sua possível interferência, no desempenho acadêmico, bem como, as dificuldades surgidas no que tange aos critérios e exigências dos cursos, numa universidade.

4. Ainda uma recomendação se faz necessária, é que nesses estudos, se dê especial atenção ao fator Sucesso Profissional, e às interferências da ansiedade neste, seja de forma positiva ou influenciando negativamente, no que se refere às expectativas dos alunos.

5. Recomendamos ainda, como forma de evitar problemas aos sujeitos alto-ansiosos, eliminar algumas das variáveis, responsáveis que são pela dificuldade de aprendizagem, introduzindo outras formas que sejam capazes de contrabalançar estímulos percebidos como "ameaçadores", por tais sujeitos (alto-ansiosos); e, entre outras, ocorre-nos a Instrução Programada (cf Reid. 1962); Rosamilha, 1966; e, Hansen, 1968).

6. Sugerimos também que, ao ser identificada nos alunos, dificuldades, quanto ao ajustamento, em detrimento de seu desempenho acadêmico, possam tais alunos, ser encaminhados ao Serviço de Orientação Psicológica, da UFRRJ.

7. E, como última recomendação, que o Departamento de Psicologia e Orientação da UFRRJ, possa atuar mais amplamente junto a todos os cursos, da referida universidade, no sentido de que, maior assistência psicológica possa ser assegurada, em especial, aos alunos com problemas de ansiedade e dificuldades de adaptação escolar, para um maior desempenho acadêmico assegurando assim, efetivo apoio, quando de sua instabilidade emocional, própria do período de desenvolvimento em que estão, em geral, os alunos vivenciando, desde o momento de seu ingresso na universidade.

A N E X O 1

## QUESTIONÁRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO

## IDATE - PARTE I

Nome ..... Código .....

Data do nascimento ..... Sexo .....

INSTRUÇÃO: A seguir são dadas algumas afirmações que tem sido usadas para descrever sentimentos pessoais. Leia cada uma e faça um círculo ao redor do número, à direita da afirmação, que melhor indicar como você se sente agora, neste momento. Não há respostas certas e erradas não gaste muito tempo numa única afirmação, mas tente dar uma resposta que mais se aproxime de como você se sente / neste momento.

	Muitíssimo .....	4
	Bastante .....	3
	Um pouco .....	2
	Absolutamente não..	1
1. Sinto-me calmo (a) .....	.....	1 2 3 4
2. Sinto-me seguro (a) .....	.....	1 2 3 4
3. Estou tenso (a) .....	.....	1 2 3 4
4. Estou arrependido (a) .....	.....	1 2 3 4
5. Sinto-me à vontade .....	.....	1 2 3 4
6. Sinto-me perturbado (a) .....	.....	1 2 3 4
7. Estou preocupado (a) com possíveis infortúnios .....	.....	1 2 3 4
8. Sinto-me descansado (a) .....	.....	1 2 3 4
9. Sinto-me ansioso (a) .....	.....	1 2 3 4
10. Sinto-me "em casa" .....	.....	1 2 3 4
11. Sinto-me confiante .....	.....	1 2 3 4
12. Sinto-me nervoso (a) .....	.....	1 2 3 4
13. Sinto-me agitado (a) .....	.....	1 2 3 4
14. Sinto-me uma pilha de nervos .....	.....	1 2 3 4
15. Estou descontraído (a) .....	.....	1 2 3 4
16. Sinto-me satisfeito (a) .....	.....	1 2 3 4
17. Estou preocupado (a) .....	.....	1 2 3 4
18. Sinto-me super excitado (a) e confuso (a) .....	.....	1 2 3 4
19. Sinto-me alegre .....	.....	1 2 3 4
20. Sinto-me bem .....	.....	1 2 3 4

( Tradução experimental para o português, com permissão do autor, Charles D. Spielberger à Angela Biaggio, para fins exclusivos de pesquisa ).

## QUESTIONÁRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO

## STAI - PARTE II

INSTRUÇÕES: A seguir são dadas algumas afirmações que tem sido usadas para descrever sentimentos pessoais. Leia cada uma e faça um círculo em redor do número à direita que melhor indicar como você geralmente se sente. Não gaste muito tempo numa única afirmação, mas tente dar a resposta que mais se aproximar de como você se sente geralmente.

Quase sempre ..... 4  
 Frequentemente ..... 3  
 Às vezes ..... 2  
 Quase nunca ..... 1

- |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1. Sinto-me bem .....   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Canso-me facilmente .....  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Tenho vontade de chorar .....  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Gostaria de poder ser tão feliz quanto os outros parecem ser .....                           | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Perco oportunidades porque não consigo tomar decisões rapidamente .....                      | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Sinto-me descansado (a) .....  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Sou calmo (a), ponderado (a) e senhor de mim mesmo .....                                     | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Sinto que as dificuldades estão se acumulando de tal forma que não as consigo resolver ..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Preocupo-me demais com as coisas sem importância .....                                       | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Sou feliz .....   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Deixo-me afetar muito pelas coisas .....  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Não tenho muita confiança em mim mesmo (a) .....  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Sinto-me seguro (a) .....   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Evito ter que enfrentar crises ou problemas .....   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. Sinto-me deprimido (a) .....  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Estou satisfeito (a) .....  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. Às vezes, idéias sem importância me entram na cabeça e ficam-me preocupando .....           | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Levo os desapontamentos tão a sério que não consigo tirá-los da cabeça .....                | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Sou uma pessoa estável .....  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. Fico tenso (a) e perturbado (a) quando penso em meus problemas do momento .....             | 1 | 2 | 3 | 4 |

A N E X O 2

## ANEXO Nº 2

Escore, Brutos de cada Sujeito nas Variáveis Estudadas

004	18	324	44	55	001	13	169	37	48	008	34	1156	25	31
005	20	400	56	66	002	10	100	31	51	009	8	64	26	32
010	Zero	-	46	57	003	36	1296	27	48	011	19	361	24	30
017	19	361	47	58	006	24	576	36	47	013	40	1600	30	39
020	17	289	41	53	007	25	625	37	48	015	41	1681	29	37
032	Zero	-	44	55	012	8	64	34	44	021	9	81	31	40
036	28	784	41	53	016	9	81	37	48	024	20	400	31	40
044	40	1600	52	63	018	26	676	37	48	027	33	1089	31	40
045	20	400	44	55	019	20	400	39	51	030	16	289	32	42
046	13	169	55	65	025	25	625	35	46	031	24	576	33	43
048	20	400	69	76	026	25	625	40	52	033	23	529	33	43
050	28	784	51	62	037	14	196	37	48	034	10	100	32	42
057	18	324	45	56	040	Zero	-	34	44	038	28	784	31	40
058	24	576	53	63	042	34	1156	39	51	041	15	225	29	37
069	2	4	47	58	049	26	676	34	44	047	22	484	33	43
071	32	1024	50	61	051	29	841	39	51	053	18	324	32	42
074	Zero	-	45	56	054	21	441	40	52	056	9	81	31	40
075	12	144	51	62	062	Zero	-	39	51	059	28	784	28	36
082	20	400	46	57	063	18	324	39	51	060	4	16	30	39
083	22	484	48	59	064	19	361	39	51	066	48	2304	28	36
084	29	841	46	57	065	23	529	34	44	067	22	484	29	37
085	20	400	55	65	073	20	400	35	46	068	35	1225	31	40
086	21	441	48	59	080	40	1600	37	48	070	7	49	27	34
092	12	144	51	62	087	24	576	35	46	072	15	225	27	34
098	16	256	66	71	088	20	400	35	46	076	24	529	31	40
099	10	100	43	55	094	24	576	37	48	077	15	225	29	37
101	16	256	49	60	095	22	484	40	52	078	33	1089	31	40
104	8	64	51	62	096	20	400	36	47	079	37	1369	32	42
107	24	576	51	62	097	22	484	34	44	081	8	64	32	42
112	26	676	46	57	103	15	225	40	52	090	30	900	32	42
113	Zero	-	49	60	105	16	256	35	46	091	40	1600	29	37
118	16	256	52	63	109	Zero	-	37	48	093	6	36	30	39
120	18	324	46	57	110	10	100	36	47	100	4	16	27	34
122	21	441	43	55	116	Zero	-	36	47	106	16	256	30	39
126	25	625	53	63	119	25	625	37	48	111	19	361	32	42
130	40	1600	48	59	<u>133</u>	10	100	37	45	114	8	64	29	37
131	16	256	42	54	134	28	784	35	43	117	18	324	28	36
<u>135</u>	16	256	56	63	142	15	225	39	48	123	35	1225	25	31
136	Zero	-	63	68	147	18	324	37	45	124	16	256	31	40
139	3	9	51	58	149	20	400	35	43	125	26	676	29	37
140	35	1225	65	70	156	20	400	46	54	127	13	169	33	43
145	25	625	50	57	158	4	16	44	52	128	8	64	29	37
148	30	900	49	57	159	28	784	30	48	129	Zero	-	31	40
150	18	324	52	59	163	40	1600	36	44	<u>138</u>	28	784	27	30
152	16	256	60	66	166	10	100	38	46	141	20	784	29	34
155	30	900	52	59	168	16	256	44	52	143	10	100	33	41
156	20	400	46	54	169	15	225	37	45	144	30	900	32	40
157	24	576	57	63	170	23	529	39	48	146	10	100	27	30
164	10	100	51	58	171	33	1089	42	51	153	30	900	29	34
172	15	225	50	57	174	11	121	39	48	160	32	1024	32	40
177	18	324	66	70	175	23	529	40	49	161	40	1600	32	40
180	<u>12</u>	<u>144</u>	<u>48</u>	56	176	23	529	39	48	162	16	256	28	32
$\sum$	943	21.987	2630		178	10	100	37	45	167	31	961	34	42
$\bar{X}_1$	18,13	-	50,58		179	32	1024	37	45	173	23	529	33	41
					181	10	100	40	49	183	<u>45</u>	<u>2025</u>	<u>23</u>	
$n_1$	52				182	<u>23</u>	<u>529</u>	<u>40</u>	49	$\sum$	1.027	34.097	1642	
		$n_3$	55		$\sum$	1075	25.051	21,12		$\bar{X}$	21,94		29,85	
					$X$	19,19		37,71						

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

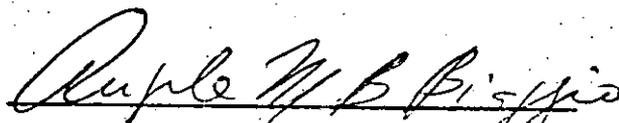
- 1 - ALPERT, R. and HARBER, R.N. "Anxiety in academic achievement situations: Its measurement and relation to aptitud, Dissertation Abstracts, vol. 18, 1958, p. 643. Consultado em Frost, B.P. "Studies of anxiety and educational achievement, Revista Interamericana de Psicologia, 1963, 3, nº 2, 83-91.
- 2 - ANTON, W.D.phD., An evaluation of process and outcome variables in the systematic desensitization of test anxiety, University of South Florida, 1975, Dissertations Abstracts, 1975, 36-B, 900-B.
- 3 - AUSUBEL, D.P. and SCHIFF, H.M. & GOLDMAN, M., Qualitative characteristic in the learning process associated with anxiety. J. abnorm. soc. Psychol., 1953, 48, 537-547 (a). Consultado em Ausubel, D.P., Educational psychology a cognitive view, 1968, Holt, Rinehart and Winston.
- 4 - BASOWITZ, H., PERSKY, H., KORCHIN, S.J. & GRINKER, R.R. Anxiety and stress, N.Y. McGraw-Hill, 1955. Consultado em Spielberger, C.D. Anxiety current trends in theory and research, and London, 1972. Academic Press, 1972, vol. 1 (p. 3-20).
- 5 - BAUERMEISTER, J.J. & BERLINGERI, N.C., Rendimento acadêmico en funcion del nivel de ansiedad-rasgo, sexo e habilidad general, Revista Interamericana de Psicologia, 1974, 8, 1-2 (p.53-67).
- 6 - BIAGGIO, A.M.B., NATALICIO, L., Desenvolvimento da forma experimental em português do Inventário de ansiedade traço-estado (IDATE), de Spielberger, Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada, vol. 29, jul/set. 1977.
- 7 - —. Manual do Inventário de Ansiedade traço e estado, (IDATE). Rio de Janeiro, PUC, 1976.
- 8 - BOROW, H. Manual for the college inventory of academic adjustment. Stanford, California: Stanford University Press, 1971.
- 9 - BUSS, A.H., Psychopatology, John Wiley and Sons INC N.Y. 1966. Consultado em Pissurno, D. LR, A dessensibilização sistêmica na redução da ansiedade de prova. Tese do Departamento de Educação PUC/RJ.
- 10 - BRAY, G.P. The relation of alpha wave production to psychometric measures of anxiety, creativity and achievement. Unpublished doctoral dissertation. University of Georgia, 1974. Dissertations Abstracts, 1975, 36-A, (p. 125-126).

- 11 - CATTELL, R.B., Handbook for the I.P.A.T. Anxiety scale. Champaign, Illinois: Institute for Personality and Ability Testing, 1957. Consultado em Spielberger, C.D. Anxiety current trends in theory and research, N.Y. and London, 1972: Academic Press, 1972, vol. 1 (p. 3-20).
- 12 - COWEN, E.L., ZAX, M., KLEIN, R., IZZO, L.D. TROST, M.A., Relation of anxiety in school children to school record, achievement, and behavioral measures. Child Development, 1965, 36, 685-695. Consultado em Bauermeister J. J. & Berlinger, N.C., Rendimiento academico en funcion del nivel de ansiedad-rasgo, sexo e habilidad general. Revista Interamericana de Psicologia, 1974, 8,1-2 (p.53-57).
- 13 - DAVIDSON, P.O. and HIEBERT, S.F. Relaxation training, relaxation instruction and repeated exposure to a stressor film. J. Abnorm. Psychology, 1971, 78-154-159. Consultado em Pissurno, D.L.R., A dessensibilização sistemática na redução da ansiedade de prova. Tese do Departamento de Educação PUC/RJ.
- 14 - DENENBERG, V.H., Critical Periods, stimulus input, and emotional reactivity: A theory of infantile stimulation.
- 15 - FREUD, S., Obras completas. Tomo I, 1873-1905, 3ª edição. Tradução direta do alemão por Luís Lopez-Ballesteros e de Torres, ordenação e revisão dos textos D. Jacob N. Tognola.
- 16 - FROST, B.P. Studies of anxiety and educational achievement. Revista Interamericana de Psicologia, 1974, 8,1-2 (p. 53).
- 17 - GROOMS, R.R., and ENDLER, N.S. The effects of anxiety on academic achievement. J. Educ. Psychol. 1960, 51,299-304
- 18 - HAMMOND, A.R. Ph.D. Playback context, trait-anxiety and sex in audiotape self-confrontation University of Maryland, 1974, 36-B, 909-910-B.
- 19 - HEBB, D.O. Emoção e motivação, Capítulo 11, p.200-218. Livraria Atheneu S.A. 1971. Tradução de Antonio Gomes Penna. Introdução à Psicologia.
- 20 - JOHNSON, 1968, JOHNSON & SPIELBERGER, 1968: Lamb, 1969. Consultado em Biaggio, A., Spielberger, C. Natalicio, L. Manual do IDATE em português, a ser brevemente publicado.
- 21 - KELLER, E.D. & ROWLEY, V.N. Anxiety, intelligence and Scholastic achievement in elementary school children. Psychological Reports, 1962, 11-19-22. Consultado em Bauermeister, J.J., and Berlinger, N.C. Rendimiento academico en funcion del nivel de ansiedad-rasgo, sexo e habilidad general. Revista Interamericana de Psicologia, 1974, 8,1-2, 54-67.

- 22 - KLAUSMEIER, H.J., Learning and human abilities, Educational Psychology, University of Wisconsin, Harper & Brothers N.Y., 1961.
- 23 - LINDZEY, G., HALL, C.S., THOMPSON, R.F. Emoção, capítulo 11, p.354-377, 1977. Editora Guanabara Koogan S.A., Rio de Janeiro. Psicologia.
- 24 - LIPSIT, L.P. A self-concept scale for children and its relationship to the children's form of the manifest anxiety scale. Child Development, 1958, 29, 463-472.
- 25 - LUNDIN, R.W. and SAWYER, C.R., The relationship between test anxiety drinking patterns and scholastic achievement in a group of undergraduate college man. J. Gen. Psychol., 1965, 73, 143-146.
- 26 - MALMO, R.B., SHAGASS, C. DAVIS, J.F., Cleghorn, R. A. GRAHAM, B.F., & GOODMAN, A.J. Standardized pain stimulation as controlled stress in psychological studies of psychoneurosis; Science, 1948, 108, 509-511.
- 27 - MANDLER, G. and Sarason, S.B., A study of anxiety and learning, Journal of Abnormal and Social Psychology, 1952, 47, 166-173.
- 28 - MAY, R., ANGEL, E., ELLENBERGER, H., Existencia la ansiedad y la culpabilidad en su aspecto ontológico, 1967, 73-75, Editorial Gredos, S.A. Madrid.
- 29 - ——. Psicologia Existencial, tradução de Ernani Pereira Xavier, Porto Alegre, Globo, 1974.
- 30 - McCANDLESS, B.R. & CASTAÑEDA, A., Anxiety children, school achievement and intelligence. Child Development, 1956, 27-379-382. Consultado em Bauermeister, J. J. & Berlinger, N.C. m Rendimiento academico en funcion del nivel de ansiedad-rasgo, sexo y habilidad general.
- 31 - NOVAES, M.H., Adaptação escolar. Petrópolis. Editora Vozes Ltda. 1975., citado em Paula, A.J.;., Tese da Faculdade de Educação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, 1978.
- 32 - PALERMO, D.S., Castañeda, A., and McCANDLESS, B.R. The relationship of an anxiety in childre to performance in a complex learning task. Child Development, vol. 27, 1956, p.333-337. Consultado em Frost, B.P. Studies of anxiety and educational achievement. Revista Interamericana de Psicologia, 1969, 3, 1-2, p. 83-91.
- 33 - PAULA, A.J.M., Correlação entre Traço de Ansiedade e Ajustamento Escolar em alunos da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Juiz de Fora. Tese de Mestrado da Faculdade de Educação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, 1978.

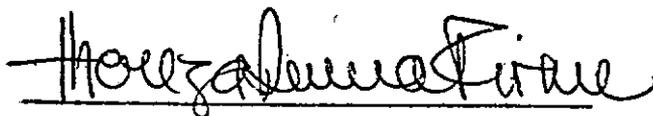
- 34 - PESSOTTI, I., Ansiedade, São Paulo, E.P.U., Editora Pedagógica e Universitária, 1978.
- 35 - PISSURNO, D.L.R., A dessensibilização sistemática na redução da ansiedade de prova. Tese do Departamento de Educação da PUC/RJ.
- 36 - ROGERS, C.R. Liberdade para aprender (Tradução). Belo Horizonte, Interlivros, 1973.
- 37 - ROSAMILHA, N., Psicologia da Ansiedade Infantil. Livraria Pioneira Editora, Editora da Universidade de São Paulo, 1971.
- 38 - RUEBRUSH, (1963). Citado em Spielberger, C.D.
- 39 - SARASON, S.B., DAVIDSON, K.S., LIGHTHALL, F.F., WAITE, R. R. & RUEBRUSH, B.K. Anxiety in elementary school children, N.Y. Wiley, 1960. Consultado em Bauermeister, J. J. & Berlinger, N. C., Rendimiento académico en función del nivel de ansiedad - rasgo, sexo y habilidad general. Revista Interamericana de Psicología, 1974, 8, 1-2, p.53.
- 40 - SPIELBERGER, C.D. & KATZENMEYER, W.C., "Manifest anxiety, intelligence and college grades", Journal of Consulting Psychology, vol. 23, 1959, p.278. Consultado em Frost, B.P. Studies of anxiety and educational achievement. Revista Interamericana de Psicología, 1969, 3, 1-2, p. 83-91(a).
- 41 - ——. Anxiety: current trends in theory and research New York: Academic Press, 1972, vol. 1 e 2.
- 42 - ——. Theory and research on anxiety. In. C.D. Spielberger (Ed), Anxiety and behavior. N.Y. Academic Press, 1966, p. 3-20(b).
- 43 - TILLICH, P., Existencial Philosophy, em Journal of the history of ideas, 5,1, 44-70. Citado em May, 1967.
- 44 - UCHOA, D.M., Psicologia Médica. São Paulo, Sarvier, 1966. Citado em Paula, A.J.M. Tese da Faculdade de Educação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRG, 1978.
- 45 - WOLPE, J., Psychoterapy by reciprocal inhibition, Stanford University Press, Stanford, 1958.

Dissertação apresentada ao Departamento de PSICOLOGIA da PUC/  
RJ, fazendo parte da banca examinadora os seguintes professo-  
res:

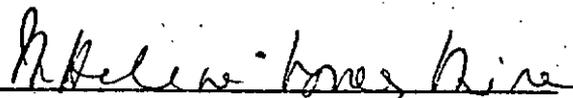


ANGELA MARIA BRASIL BIAGGIO

(ORIENTADORA)



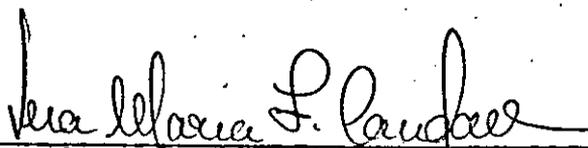
THEREZA PENNA FIRME



MARIA HELENA NOVAES MIRA

Visto e permitida a impressão.

Rio de Janeiro,



PROF<sup>a</sup> VERA MARIA FERRÃO CANDAU

COORDENADORA DOS PROGRAMAS DE PÓS-  
GRADUAÇÃO DO CENTRO DE TEOLOGIA E  
CIÊNCIAS HUMANAS